

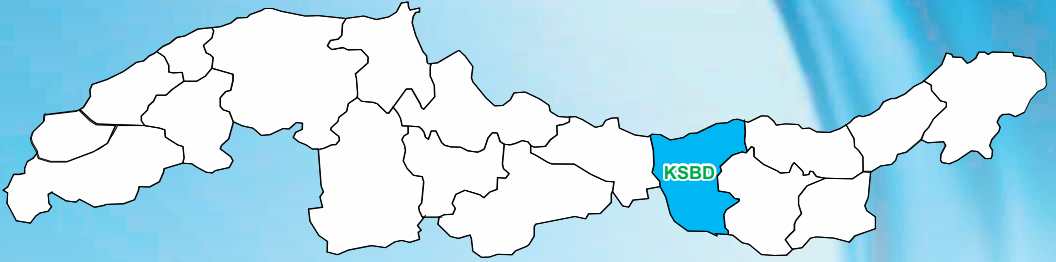
ISSN: 1309-081X

Yıl / Year : 7



Sayı : Hüseyin Hüsni Tekışık
Özel Sayısı (Cilt 2)

GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü



Karadeniz

Sosyal Bilimler Dergisi

The Black Sea Journal Of Social Sciences

SONBAHAR 2015

FALL 2015

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GİRESUN UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES

KARADENİZ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
THE BLACK SEA JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

KARADENİZ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ YILDA İKİ KEZ YAYINLANAN
(HAZİRAN-ARALIK)
ULUSLARARASI HAKEMLİ BİR DERGİDİR.

THE BLACK SEA JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES IS A PEER REVIEWED
INTERNATIONAL JOURNAL PUBLISHED BIENNUELY (JUNE – DECEMBER).

SONBAHAR / FALL 2015

YIL / YEAR: 7

HÜSEYİN HÜSNÜ TEKİŞİK ÖZEL SAYISI (CILT 2)
SPECIAL ISSUE OF HÜSEYİN HÜSNÜ TEKİŞİK (VOLUME 2)



KARADENİZ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ THE BLACK SEA JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

ISSN: 1309-081X

Sahibi / Owner

Doç. Dr. Sedat MADEN
Giresun Üniversitesi

Editör / Editor

Doç. Dr. Sedat MADEN
Giresun Üniversitesi

Editör Yardımcıları / Assistant Editor

Yrd. Doç. Dr. Hadiye YILMAZ
Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Lokman TAŞKESEN LİOĞLU
Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa S. ABDÜSSELAM
Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Abanoz KÜÇÜK
Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hatem TÜRK
Giresun Üniversitesi

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Mustafa ŞANAL
Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe ÖZCAN
Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Necdet EKİNCİ
Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Servet CEYLAN
Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Sezai BALCI
Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nail GÜNEY
Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Elif Mamur YILMAZ
Giresun Üniversitesi

Yazı İşleri Müdürü / Editorial Manager

Yrd. Doç. Dr. Hatem TÜRK
Giresun Üniversitesi

İngilizce Editörleri / English Editors

Yrd. Doç. Dr. Erhan DELEN
Giresun Üniversitesi
**Yrd. Doç. Dr. Binnur
YILDIRIM HACİBRAHİMOĞLU**
Giresun Üniversitesi

Sekreter / Secretary

Arş. Gör. Dr. Mehmet ALVER
Giresun Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Müzeyyen ALTUNBAY
Giresun Üniversitesi
Arş. Gör. Adem ÖZBEK
Giresun Üniversitesi

Yazışma Adresi / Correspondence Address

Giresun Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Güre Yerleşkesi 28200 / Giresun
Tel: (0454) 310 10 85
e-mail: sosdergi@gmail.com

Basım Tarihi / Date of Publication: 2015

© Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi,
DergiPark, Index Copernicus, Akademia Sosyal
Bilimler İndeksi (ASOS Index), Araştırmacı
Bilimsel Yayın İndeksi ve Türk Eğitim İndeksi
tarafından taranmaktadır.

Baskı: Yeşilgiresun Matbaacılık-
Gazetecilik Ltd. Şti.
Bekirpaşa Cad. No: 24 / Giresun
Tel.: 0454 216 71 45

Dergimizde yayınlanan yazıların her türlü sorumluluğu yazarlarına aittir.



KARADENİZ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ THE BLACK SEA JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

Bilim ve Danışma Kurulu / Science and Advisory Board

Prof. Dr. Aygün ATTAR

Giresun Üniversitesi

Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV

Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi

Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ

Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Burcu BOSTANOĞLU

Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Metin BOZKUŞ

Cumhuriyet Üniversitesi

Prof. Dr. Ömür CEYLAN

Kültür Üniversitesi

Prof. Dr. Hayati DOĞANAY

Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Feridun EMECEN

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Prof. Dr. Erdoğan ERBAY

Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Miri Gal-EZER

Kinneret Üniversitesi, İsrail

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Qui GUO

Macquarie Üniversitesi, Avustralya

Prof. Dr. Günay KARAĞAÇ

Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK

Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Olcabay KARATAYEV

Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan KAVRUK

İnönü Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet KIRKILIC

Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa KİBAROĞLU

Okan Üniversitesi

Prof. Dr. Giedrė KVIESKIENĖ

Lietuvos Edukologijos Universitėsi, Litvanya

Prof. Dr. Muhsin MACİT

Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Divina Frau-MEIGS

Sorbonne Üniversitesi, Fransa

Prof. Dr. Anvarbek MOKEYEV

Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi

Prof. Dr. Mehman MUSAOĞLU

Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hiroki ODAKA

Aichi Gakuin University, Aichi, Japan

Prof. Dr. Mustafa ORAL

Giresun Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa ÖNER

Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Murat ÖZBAY

Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY

Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Burul SAGINBAYAVA

Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi

Prof. Dr. Jale SARMAŞIK

Giresun Üniversitesi

Prof. Dr. Maria João SILVEIRINHA

Lizbon Üniversitesi, Portekiz

Prof. Dr. Goran SVENSSON

Norway and Halmstad University, Sweden

Prof. Dr. Fatih TAYFUR

Ortadoğu Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Madina TEKUEVA

Kabardino-Balkarian State University, Rusya

Prof. Dr. Vahit TÜRK

İstanbul Kültür Üniversitesi

Doç. Dr. Burhanettin KESKİN

Columbus State University, GA, USA

Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi
The Black Sea Journal of Social Sciences
Hüseyin Hüsnü Tekişik Özel Sayısı Hakem Listesi
List of Referee for Special Issue of Hüseyin Hüsnü Tekişik

Doç. Dr. Güven ÖZDEM

Giresun Üniversitesi

Doç. Dr. Bülent DİLMAÇ

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Binnur YILDIRIM

HACİBRAHİMOĞLU

Giresun Üniversitesi

Prof. Dr. Salih Doğan

Erzincan Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa UZOĞLU

Giresun Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Talip ÖZTÜRK

Ordu Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Kazım BİBER

Balıkesir Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Fatih GÜRBÜZ

Bayburt Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Kemal DOYMUŞ

Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Sedat MADEN

Giresun Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Nail GÜNEY

Giresun Üniversitesi

Doç. Dr. İsmet ERGİN

İzmir Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE

Kırıkkale Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Can EKİZ

Giresun Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZMENLİ

Giresun Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Temel TOPAL

Giresun Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ

Kırklareli Üniversitesi

Doç. Mahmut ÖZTÜRK

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK

Ordu Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Talat AYTAN

Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Erdal AKPINAR

Erzincan Üniversitesi

Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK

Karabük Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Fatih AYDIN

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Doç. Dr. Saide ÖZBEY

Gazi Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Veli KUTAY

Giresun Üniversitesi

Doç. Dr. Nuray MAMUR

Pamukkale Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE

Kırıkkale Üniversitesi

Dr. İsmet ERGİN

Ege Üniversitesi

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Yükseköğretimde Coğrafya Derslerinin Öğretiminde CBS (Coğrafi Bilgi Sistemleri) Kullanımının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	1
<i>Evaluation of Using of GIS (Geographic Information System) in Teaching of Geography in Higher Education in Terms of the Student Opinions</i>	
Namık Tanfer ALTAŞ - Yavuz DEĞİRMENCİ	
Fotosentez ve Bitkilerde Solunum Kavramlarının Farklı Öğrenim Seviyelerinde Öğrenilme Durumlarının Araştırılması	15
<i>An Investigation Into The Conceptions of Photosynthesis and Respiration In Plants at Different Educational Levels</i>	
Ufuk TÖMAN	
Öğretmen Adaylarının Aktif Öğrenmeye Yönelik Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi	31
<i>The Investigation of Perceptions the Towards Active Learning of Teacher Candidates in Terms of Different Variables</i>	
Serhat SÜRAL	
Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Teknolojileri ve Materyalleri	51
<i>Instructional Technologies and Materials Used by Visual Art Teacher</i>	
Elif MAMUR YILMAZ - Sema BİLİCİ	
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görev Sürecinde Yaşadıkları Eğitimsel Sorunlar ve Çözüm Önerileri	67
<i>Educational Problems Encountered By Pre-School Teachers and Solution Offers</i>	
Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK - Niyazi KAYA - Emel DURMAZ	
Okuma Öğretimi, Türk İlkokul Müfredatındaki Yeri ve Okuma Öğretimi ile İlgili Yanlış İnanışlar	95
<i>Reading Instruction, Its Place in the Current Primary Education Curriculum of Turkey and Misbeliefs about Reading Instruction</i>	
Veli KUTAY	
Tarihsel Düşünme Becerileri İle Tarih Okuryazarlığı Becerilerinin Karşılaştırılması	107
<i>Comparison of Historical Thinking Skills with Historical Literacy Skills</i>	
Murat KEÇE	
Öğrenci Algılarına Göre Akademik Personelin İletişim Becerilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma: Meslek Yüksekokulu Örneği	123
<i>A Research Determining Communication Skills of Academic Staff Based on Students' Perceptions: Example of Vocational School</i>	
Tevfik UZUN - Ahmet AYIK	
Veli Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Medya Okuma Düzeyleri	139
<i>The Media Literacy Levels Of Secondary School Students According To The Parents View</i>	
Erhan GÖRMEZ	

Yurt Dışında Türkçe Dersi Gören Öğrencilerin Derse ilişkin Memnuniyet Düzeyleri	161
<i>The Satisfaction Levels of the Turkish Students Living Abroad About The Turkish And Turkish Culture Lesson</i>	
Erdal ÖZCAN – Gökmen BOZTİLKİ – Bekir İNCE	
Kadın Okul Yöneticilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri	175
<i>State and Trait Anxiety Levels Of Woman Administrators</i>	
Nezahat GÜÇLÜ – Öznur TULUNAY ATEŞ – Neslin İHTİYAROĞLU	
İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik	189
<i>According To Elementary Schools Principals' and Teachers' Opinions Accountability As A Tool For School Development In Education</i>	
Fatmanur ÖZEN	
Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Babaların Babalık Rolü Algısı İle Çocuklarının Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	223
<i>The Analyze Of The Relationship Between The Perceptions Of Fatherhood Role Of The Fathers Who Have Children In Preschool Period and The Social Skill Levels Of Children</i>	
Didem TÜRKOĞLU – Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN	
İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Becerilerinin Okula Başlama Yaşına Göre Değerlendirilmesi	241
<i>Primary School First Year Students' Success on Oral Reading According to School Starting Age</i>	
Seher BAYAT	
İlköğretim Öğretmen Adaylarının Kariyer Planları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları	253
<i>Elementary Teachers' Career Plans and Attitudes Towards Teaching Profession</i>	
Gamze TEZCAN – Salih Zeki GENÇ	
Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Ağır Metal ve Radyasyon Kirliliği Konusunda Bilgi Düzeylerinin Ölçülmesi	263
<i>The Determination Of Science and Class Teacher Candidates Knowledge About Heavy Metal Radiation Polution</i>	
Göknur AYDIN – Bahadır KOZ – Aykut Emre BOZDOĞAN	
Farklı Denetim Odağına Sahip Öğrencilerin Okul Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi	281
<i>Analysis of The Level of Students' Attachment to School, Having Different Locus of Control</i>	
Neslin İHTİYAROĞLU-Esra DEMİR	
Eğitime Adanmış Bir Ömür: Efsane Öğretmen Tekışık	297
Yüksel KAVAK	
Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi Yazım Kuralları	303

Yükseköğretimde Coğrafya Derslerinin Öğretiminde CBS (Coğrafi Bilgi Sistemleri) Kullanımının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Namık Tanfer ALTAŞ*
Yavuz DEĞİRMENCI**

Öz

Bu araştırmanın amacı, dünyada özellikle eğitim ortamlarında kullanımı her geçen gün artan Coğrafi Bilgi Sistemlerinin (CBS) yükseköğretimde kullanımının değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Bayburt Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören ikinci sınıf öğrencilerinden rastgele belirlenen deney grubu öğrencileri ile altı haftalık bir uygulama sonrasında görüşme yapılmıştır. Görüşmede, CBS'nin eğitimde kullanımı ve öğrencilere kazandırdığı becerilerle ilgili öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Görüşme sonrasında öğrenciler CBS'nin derslerde kullanımının gerekli olduğunu, öğrenmeyi kalıcı ve eğlenceli hale getirdiğini ve benzer derslerde de kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, CBS'nin harita okuma becerisi, sorgulama becerisi ve grafik-tablo okuma becerisi gibi pek çok beceriyi de kazandırmada etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya Öğretimi, Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS), Yükseköğretim

Evaluation of Using of GIS (Geographic Information System) in Teaching of Geography in Higher Education in Terms of the Student Opinions

Abstract

The aim of this study is to evaluate the use of higher education especially in educational environments in the world ever increasing use of Geographic Information Systems (GIS). For this purpose, in the 2013-2014 academic year in Bayburt Education Faculty in the Department of Teacher reading the second year student determined by random experimental group students were interviewed after 6 weeks of application. During the meeting, the opinions of students about the skills in the use of GIS in education and students are taken. The research data were collected through semi-structured questionnaire developed by the researcher. The content analysis was used for the data analyze. After meeting the students that are necessary in the use of GIS course that makes learning fun and stated that permanent and should be used in similar courses. In addition to the GIS map reading skills of students, such as questioning skills and chart-table reading skills emphasized that effective in bringing in a lot of skill.

Keywords: Geography Teaching, Geographic Information Systems (GIS), High Education

* Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, KKEF., Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı, ntanfer@atauni.edu.tr

** Öğr. Gör., Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, ydegirmenci@bayburt.edu.tr

Giriş

Yaşadığımız dünyada etkisini her geçen gün daha fazla hissettiğimiz değişim ve yenilenme toplumları pek çok alanda etkilemektedir. Bilgi, iletişim, teknoloji, sosyal ve kültürel alanlar bunlardan sadece birkaçıdır. Değişimin hızlı bir şekilde yaşandığı günümüzde eğitim sistemi de etkilenmekte ve değişime ayak uydurmada, eğitime önemli roller düşmektedir. Bilgiyi olduğu gibi kabul eden, sorgulamayan, pasif, üretemeyen bireyler yerine araştırmacı, bilgiyi sorgulayan, aktif, yeniliklere açık çağın ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücüne sahip bireyler yetiştirmek toplumlar için hayati öneme sahiptir. Standartları yüksek ortamlarda yaşamayı arzulayan toplumların bilgi ve teknolojiden en rasyonel şekilde faydalanması gerektiği açıktır. Bu da ancak çağın eğitim ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamlarında iyi eğitilmiş bireylerle mümkündür.

Eğitimciler, yaşanan dünyanın daha iyi anlaşılabilmesi için öğrencileri dünyanın zenginliklerinin farkına varmaya ve deneyim kazanmaya davet etmelidir. Dünya ve yaşanan olayların karmaşık yapısını anlamak için öğrencilerin sorular oluşturmaları ve oluşturdukları bu sorulara cevaplar aramaları noktasında öğrenciler cesaretlendirilmelidir. Ancak okullardaki uygulamalar ve mevcut durum dikkate alındığında bu durumun istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir (Brooks ve Brooks, 2001).

Bugün karşı karşıya olduğumuz bilgi patlaması ile bireye ne verileceği sorusu iyice zorlaşmıştır. Çok fazla bilginin ve olayın olduğu bir dünyada öğrencinin kendisi ve toplum için önemli ve anlamlı olana ulaşma çabası şaşkınlıkla sonuçlanabilir. Geçmişte kitap ve yayınlarda yer alan bilgiler bugün için modası geçmiş olabilir. Hangi bilginin öğretim açısından daha değerli olduğu sorusu gelecek her eğitimci için vazgeçilmez olacaktır. Gelecekte bireylerin, kendilerini nelerin beklediğini hesap etmeleri oldukça zor hale gelmiştir. Bu nedenle öğrencilerin değişimi öngörmeyi ve bununla başa çıkmayı öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Aynı zamanda geniş bilgi kaynaklarına ulaşmak ve bunları analiz etmek için stratejik karar verme yeteneklerine ihtiyaç duyulacaktır. Gelişen teknoloji ve ihtiyaçlar birlikte düşünüldüğünde bireye öğretilen bilgi ansiklopedik kuru bilgiden ibaret olmamalıdır. Öğrencinin her türlü yaşam koşulunda ilişkiler kurmasına, yorum yapabilmesine, anlamlı olana karar vermesine katkıda bulunan bilgi daha değerlidir (Köksal, 2012).

Coğrafya, eğitim sistemimizde önemli branş olarak görülmektedir. Ortaöğretimde zorunlu ders olarak okutulan ana derslerden birisi olması bunun göstergelerinden sadece biridir. Fakat eğitim kurumlarından mezun olan ve coğrafya eğitimi almış bireylerin coğrafi algılama, bilgi, beceri ve uygulamaları olması gereken yerde midir? Bunların dışında meslek kuruluşları, farklı bilim dallarından mezun olanlar coğrafyayı nasıl

algılamaktadır. Bunlar cevabı aranması gereken önemli sorulardır. Yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreğinde olduğumuz şu yıllarda, öğrenciler; dünyanın daha kalabalık, fiziki ortamın daha çok tehdit edilmiş olması ve küresel ekonominin daha rekabetçi ve birbirleri ile bağlantılı olduğu gerçeği ile yüzleşmektedirler. Böyle bir dünyayı, yaşam ortamını ve ekonomiyi anlamak coğrafyada yüksek seviyede yeterlilik gerektirir. Çünkü coğrafya bir anlamda konum, ölçek, hareketlilik, yayılım, kaynak ve çatışmalara, harita ve coğrafi grafiklere karşı duyarlılık anlamına gelir (Taş, 2010). Coğrafi bilgi, zaman içerisinde insanların ortam, çevre ve bunlar arasındaki ilişkileri anlamada bireylere yardımcı olur. Coğrafi bilgiye sahip olan kişiler geçmiş ve anı yorumlamada ve geleceği planlamada coğrafi bilgiyi nasıl kullanacağını bilir (GFL, 1994).

Coğrafya, toplumsal ve doğal çevre arasındaki karmaşık ilişkileri inceler, fakat bu incelemenin merkezinde insan davranışları ve mekân yer alır. Kısaca coğrafya bilimi, hem yeryüzü hem de insan bilimidir denilebilir. Bu nedenle coğrafya, insan ile doğal ortam arasındaki çok boyutlu ilişkilerin sebep ve sonuçlarını kendine has yöntemleri ve ilkeleri doğrultusunda inceler ve yorumlar (Atasoy, 2010; Clofford, French ve Valentine, 2010). Bu ilimde asla ezberlemek gibi bir eğitim ve öğrenme ilke ya da yöntemi yoktur. Coğrafyanın pek çok konusunun eğitimi ve öğretiminde, öğretilenlerin hayal gücü ufuklarını, sonuna kadar zorlamak ve işletmek zorundayız. Bu da yeteri sayıda araç-gereç kullanmakla, yardımcı ve görsel şekillerden sık aralıklarla yararlanmak suretiyle mümkün olabilir (Doğanay, H. ve Doğanay S, 2014)

Coğrafya bilimi günümüz dünyasından beslenerek yeni yaklaşımlar geliştirmesi gerekliliği açısından öğrencilerin günümüz dünyasını anlamaya yönelik bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrenciler coğrafya eğitimi ile dünyayı algılama, anlama ve değerlendirme açısından yaşadığı alandan küresel ölçeğe doğa ve insana ait sistemler, süreçler ve dokulara yönelik coğrafi bilinç kazanır (CDÖP, 2006).

Günümüzde, yüksek eğitim ve öğretimde teknolojinin giderek daha fazla yaygınlaştığını görmekteyiz (Rich, Robinson ve Bednarz, 2000). Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler eğitim uygulamalarında bir takım değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. Öğrenme ortamında teknolojinin kullanımı giderek artmaktadır. Öğrenme ortamlarında kullanılan eğitim teknolojisi ise öğretim süreci ile ilgili olup eğitimde belirlenen hedeflerin kazandırılmasına yardım eder (Çilenti, 1983; Yılmaz, 2007). Teknolojik gelişmelere paralel olarak, özellikle bilişim ve bilgi teknolojilerinin eğitim alanlarında kullanımı ve önemi gün gittikçe artmaktadır. Bu teknolojiler aracılığıyla sosyal bilimler ve coğrafya eğitiminde gerekli olan bilgiye etkin, hızlı ve doğru şekilde erişilmekte, bilgi ve veriler multimedya araçları desteği ile

kullanılabilmektedir. Günümüzde konuma bağlı bilgi teknolojisi olarak adlandırılabilen CBS, uzaktan algılama ve görüntü işleme gibi teknolojik çalışma yöntemleri bilime büyük katkı sağlamıştır. Bununla birlikte eğitimde bilgisayarlardan da yararlanılması eğitimin daha etkin ve verimli olmasını sağlamaktadır (Özdemir ve Karadoğan, 2003).

CBS, coğrafi verileri kullanma ve toplama, coğrafi kavramları sunma ve keşfetme, interaktif haritaları üretebilme ve kullanabilme, coğrafi konuları/meseleleri araştırma/soruşturma ve problem çözme gibi öğrenme ve öğretme aktivitelerini destekleyen bir sistemdir (Liu ve Zhu, 2008).

Coğrafi Bilgi Sistemleri, dünya üzerindeki nesnelere, doğal ve beşeri olayları ve bunlara ait tüm nicel ve nitel bilgileri toplamaya, güncelleştirmeye, haritalamaya ve mekânsal analizleri yaparak bir sentez halinde ortaya koymaya yarayan yüksek performanslı bilgisayar destekli bir sistemdir. CBS, konuma dayalı gözlemlerle elde edilen verilerin sayısallaştırılması, grafik veya grafik olmayan verilerin toplanması, saklanması, işlenmesi ve kullanıcıya sunulması işlevlerini bütünlük içerisinde gerçekleştiren bir bilgi sistemidir (Özgen, 2009; Söylemezoğlu, 2006). Ancak CBS'yi diğer masaüstü haritalama araçlarından ayıran iki önemli özelliği mekânsal sorgu ve mekânsal analiz yapabilme özelliği ile birlikte, verimli ve derinlemesine değerlendirme yapabilme kapasitesine sahip olmasıdır (Swanson, 2008).

Yıllardır insanlar harita ve küre gibi modeller kullanılarak dünyayı yorumlamaya, anlamaya ve keşfetmeye çalışmışlardır. Son 30-40 yıl içinde bu modeller bilgisayara taşınmış ve aynı zamanda modellerin her yıl daha anlaşılır ve daha açık hale getirilerek işlevselliği artırılmıştır. Bilgisayar aracılığı ile işlevselliği artırılan bu modeller Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) ile analizsel boyutlara taşınmıştır. CBS'de bir çalışma yapmak için ne tür harita olursa olsun örneğin; arazi, iklim zonları, ormanlar, siyasi sınırlar, nüfus yoğunluğu, kişi başına düşen gelir, enerji tüketimi, mineral kaynaklar gibi daha birçok coğrafi unsur CBS'ye konu olabilir. Temin edilen veri gerçek veri ise dünyanın anlaşılabilirliği daha gerçekçi olur. Böylelikle dünya üzerindeki bu tür haritalar akıllı hale gelir ve sorulara cevap bulabilecek özellikler taşır (Esri, 2012).

Günümüzde pek çok alanda kullanılan coğrafi bilgi sistemlerinin eğitim alanında da kullanımı her geçen gün yaygınlaşmaktadır. CBS ile eğitim belirli konuların anlatımında veya işlenmesinde CBS'den yararlanmayı ifade eder. CBS bir mekânsal analiz programı olduğu için bir mekân bilimi olan coğrafyanın öğretilmesinde etkin olarak kullanılabilir. Konum, dağılım, farklılıklar, etkileşim, sebep-sonuç ilişkileri gibi mekânla ilgili konular coğrafya derslerinde önemsendiği için coğrafya derslerinde eğitim amaçlı kullanıma potansiyeli son derece yüksek olan CBS coğrafya eğitiminin

vazgeçilmez bir koşuludur. Bu da coğrafya derslerinde CBS'den yararlanılması gerektiğini gösterir (Demirci, 2003; Özdemir ve Karadoğan, 2013). Çalışmada CBS'nin eğitim ortamında etkililiğini ortaya koymak amacıyla aşağıdaki sorulara da yanıtlar aranmıştır.

- CBS'nin coğrafya derslerinde kullanımı ile ilgili öğrenci görüşleri nelerdir?
- CBS'nin eğitimde kullanımı ile ilgili öğrenci görüşleri nelerdir?
- CBS'nin coğrafya derslerinde öğrencilere kazandırdığı beceriler var mı? Varsa bu beceriler nelerdir.

Yöntem

Araştırmada veriler nitel yöntemlerle elde edilmiştir. CBS'nin yükseköğretimde kullanılabilirliği ile ilgili öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Görüşmede araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme yapılmadan önce uygulamanın yapıldığı deney grubunda öğrencilerle yükseköğretimde eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümlerinde bahar yarıyılında okutulan “Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği” dersi altı hafta boyunca CBS teknolojisi kullanılarak yürütülmüştür. Kontrol grubunda ise uygulama sürecinde çoğunlukla geleneksel yöntemler ve klasik ders araç-gereçleri kullanılmıştır. Uygulama sonrasında ise uygulamaya katılan öğrencilerle görüşme yapılarak sonuçları analiz edilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Daha sonra bu veriler bilgisayar ortamına aktarılarak gerekli kodlamalar yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Bayburt il merkezinde yer alan Bayburt Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini aynı üniversitenin Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 2. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulama sonrasında amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle alınarak uygulamaya katılan deney grubu öğrencilerinden 10 kişi ile görüşme yapılmıştır. Seçilen örnekleme yönteminin özelliği araştırma sonucunda ortaya çıkabilecek bulgular ve sonuçlar herhangi bir yöntemle ulaştığımız sonuçlara oranla daha zengin olabilir. Amaç, genelleme yapmak değil, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Verilerin Toplanması ve Veri Analizi

Yapılandırılmış görüşme tekniğine göre daha esnek yapıya sahip olan yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı önceden sormayı planladığı görüşme formunu hazırlar. Bununla birlikte araştırmacı görüşme sürecinde görüşmenin akışına bağlı olarak yeni ve alt sorularla görüşmenin akışını zenginleştirebilir ve görüşme yapılan kişinin vereceği yanıtları açmasını sağlayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin sahip olduğu bu özelliğinden dolayı eğitimbilimi araştırmalarında kullanımı uygun bir teknik görünümü vermektedir (Türnüklü, 2000).

Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu geliştirme aşamasında ilk önce araştırma konusu, süreci ve ilgili alan dikkate alınarak görüşme formunda olması gerekli görülen bir soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan bu taslak form alanında deneyimli üç öğretim elemanının da görüşlerine başvurularak gerekli düzeltmelerle son halini almıştır. Oluşturulan bu form daha sonra dil açısından incelenmek üzere bir dil uzmanına verilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Son olarak da hazırlanan bu form ön uygulamada soruların anlaşılma durumlarını ortaya koymak amacıyla üç öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Bu görüşme sonrasında veri toplama aracı hazır hale getirilmiştir.

Verilerin analizinde ise nitel veri analiz tekniklerinden biri olan içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde araştırmacı, bir metin veya metinler grubu içinde belirli kelime veya kavramların bulunma durumunu araştırır. Metindeki kavramların sayısına, anlamına ve kavramların birbiri ile olan ilişkisine bakarak metini yorumlar, değerlendirir ve metin hakkında bir sonuca varır (Şencan, 2005).

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler içerik analizinde daha derin bir şekilde incelenir. Betimsel yolla fark edilemeyen kavram ve temalar içerik analizi ile ortaya çıkarılmış olur. Bu amaçla elde edilen veriler önce kavramsallaştırılır, daha sonra ortaya çıkan bu kavramlar doğrultusunda mantıklı düzenlemeler ve temalar oluşturulur. Kavramlar bizi temalara götürür ve bu temalar sayesinde olguları daha iyi düzenleyebilir ve daha anlaşılır hale getirebiliriz. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlar ve verilerin içerisinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışırız. Bu analizde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar altında bir araya getirerek okuyucuların anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamaktır. İçerik analizinde izlenmesi gerek yol ise şu şekildedir. “*verilerin kodlanması*”, “*temaların bulunması*”, “*kodların ve temaların düzenlenmesi*” ve son olarak da “*bulguların tanımlanması ve yorumlanması*” ile süreç tamamlanır (Yıldırım

ve Şimşek, 2011). Bilgisayar ortamına aktarılan verilerin güvenilirliği için başka bir uzman kişi tarafından veriler kontrol edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde görüşme sonrasında elde edilen verilerin değerlendirilmesine ve yorumlanmasına dair bilgilere yer verilmiştir. Görüşme sonrasında elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, uzman görüşü doğrultusunda gerekli incelemeler ve kodlamalar yapıldıktan sonra öğrenci görüşleri belirli temalar altında toplanmıştır. Bulgularda ayrıca doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. CBS'nin coğrafya derslerinde kullanımı ile ilgili öğrenci görüşleri dair temalar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. CBS'nin coğrafya derslerinde kullanımı ile ilgili öğrenci görüşleri ile ilgili temalar.

Temalar	Kategoriler	f	%
Öğretici	Öğrenme Açısından	2	20
Destekleyici		1	10
Kolaylaştırıcı		2	20
Etkiliydi		3	30
Eğlenceliydi		2	20
İlgi Çekici	Motivasyon Açısından	4	40
Sıkıcı Değil		1	10
Motive Edici		4	40
Dikkat Çekici		1	10
Kalıcıydı	Kalıcılık Açısından	10	100

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde bu soruya verilen cevaplar doğrultusunda her bir kategori içinde ortaya çıkan temalar ise ilk soru için sırasıyla, öğrenme açısından “Öğretici” ($f=2$), “Destekleyici” ($f=1$), “Kolaylaştırıcı” ($f=2$), “Etkiliydi” ($f=3$), “Eğlenceliydi” ($f=2$), motivasyon açısından “İlgi Çekici” ($f=4$), “Sıkıcı Değil” ($f=1$), “Motive Edici” ($f=4$), “Dikkat Çekici” ($f=1$) ve kalıcılık açısından ise “Kalıcıydı” ($f=10$) şeklindedir. Aşağıda uygulama ile ilgili öğrenci görüşleri yer almaktadır.

Ö.7.K. “...bence derste yaptığımız bu uygulamalar öğrenme açısından çok etkiliydi. Çünkü bu uygulamalar öğrenmeyi daha da kolaylaştırdı. Dersin somutlaştırılması ve görselleştirilmesi ile süreç eğlenceli geçti. Kendi açımdan düşünecek olursam bu uygulamalar motivasyonumu çok artırdı ve bu derste birçok şey öğrendim. Burada gördüğümüz pek çok coğrafya konuları ile Lisede gördüğümüz coğrafya konuları benzerlik göstermesine rağmen lisedeki konulardan aklımda fazla bir şey kalmadı. Bu uygulama sayesinde bu dönemki coğrafya dersinde öğrendiğimiz pek çok konu daha kalıcı oldu diyebilirim. Artık çevremde gördüğüm birçok şeyi artık coğrafya ile ilişkilendirebiliyorum. Bence bu iyi bir şey. Bu uygulama ile birlikte ülkemiz illerinin pek çok

özellikleri hakkında bilgi verebilirim...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Ö.4.K. “...hocam ben okuduğumu çabuk unutan biriyim. Coğrafya dersini çok sevmeyen birisi olarak yaptığımız bu uygulamalarla görselliğin bu derste ön planda olması bilgilerin kalıcılığını bende artırdı. Coğrafyanın ezber bir ders olmaması ve görselliğin olması bu dersi daha eğlenceli yapıyor ve derste öğrenme isteğimi artırıyor diyebilirim. CBS programının bu derste kullanılması bende olumlu bir etki oluşturdu. Dersin sözel olarak işlenmesinden ziyade uygulamaya dönük olması daha verimli olmaktadır. Coğrafya da hence aslında bilgilerin yerinde görülüp uygulanması gerekir fakat onu yapamıyoruz. Ama en azından bazı bilgilerin sınıf ortamına getirilerek görselleştirilmesi bilgilerin kalıcılığı açısından daha iyi oldu. Bu açıdan bu dönemki coğrafya dersi güzel geçti...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Ö.2.K. “...hocam bir dersin görselliğinin ön planda olması o dersin anlaşılmasını kolaylaştırdığı gibi bizi ders karşı daha da motive ediyor. Bu programın derste kullanılması bende öğrenme isteğini daha da artırdı diyebilirim. Dersin işlenmesi ile birlikte uygulamaların da yapılması ile öğrendiğimiz bilgileri uygulamaya dökünce daha iyi anladığımızı gördük. Bu bizi derse karşı daha çok şevklendiriyor...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

CBS'nin eğitimde kullanımı ile ilgili öğrenci görüşlerine dair temalar ise Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. CBS'nin eğitimde kullanımı ile ilgili öğrenci görüşleri ile ilgili temalar

Temalar	Kategoriler	f	%
Kullanılmalı		6	20
Önemli		1	10
Faydalı	Öğrenme Açısından	1	20
Destekleyici		1	30
Alışılmışın Dışında		1	20
Eğlenceli		3	40
İlgi Çekici	Motivasyon	3	10
Dikkat Çekici	Açısından	3	40
Zevkli		1	10
Kalıcıydı	Kalıcılık Açısından	10	100

Tablo 2 incelendiğinde İkinci soru için yapılan analizde ortaya çıkan kategori ve temalara bakıldığında ise, “öğrenme”, “motivasyon” ve “kalıcılık” bu soru içinde oluşturulan kategorilerdir. Temalar ise sırasıyla, öğrenme açısından, “Kullanılmalı” (f=6), “Önemli” (f=1), “Faydalı” (f=1), “Destekleyici” (f=1), “Alışılmışın Dışında” (f=1), motivasyon açısından “Eğlenceli” (f=3), “İlgi Çekici” (f=3), “Dikkat Çekici” (f=3) ve “Zevkli” (f=1), kalıcılık açısından ise “kalıcıydı” (f=10) şeklindedir. Aşağıda uygulama ile ilgili öğrenci görüşleri yer almaktadır.

Ö.10.K. “...CBS benzer derslerde de kullanılmalıdır diye düşünüyorum. Coğrafyayı kime sorsanız sözel ve ezbere dayalı bir ders olarak nitelendirir. CBS programı ise coğrafyayı sıkıcı ve ezber bir ders olmaktan çıkarıyor. CBS derse ilgisi az olan bir öğrencinin bile dikkatini çekiyor...” diğer öğrenci ise;

Ö.2.K. “...“CBS programının hem bu derste hem de uygulanabilen diğer derslerde kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bu program sayesinde bilgiye kolay bir şekilde ulaşabiliyoruz. CBS programı ile harita üzerindeki yerlerle ilgili olarak doğru bilgiye ulaşma imkânımız oluyor. Bu açıdan CBS programının derslerde kullanılması gerektiğini düşünüyorum...” diğer öğrenci ise;

Ö.8.K. “...CBS programı eğitim alanında bence kesinlikle kullanılmalıdır. Çünkü kullanım kolaylığı sağlayan bir öğrenme sistemini bizlere sunuyor. Yani klasik anlatım tarzlarının dışında işin içine öğrenciyi de katarak ve teknolojiden de yararlanarak dersi yürütmek başarıyı da artırıyor. Dersi de daha eğlenceli hale getirir...” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

CBS'nin coğrafya derslerinde öğrencilere kazandırdığı beceriler ile ilgili öğrenci görüşleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. CBS'nin coğrafya derslerinde öğrencilere kazandırdığı beceriler

Temalar	f	%
Harita Okuma Becerisi	9	90
Sorgulama Becerisi	4	40
Grafik ve Tablo Okuma Becerisi	4	40
Dağılım ve Yorumlama Becerisi	3	30
Karşılaştırma Yapabilme Becerisi	2	20

Tablo 3'deki veriler incelendiğinde, Becerilerle ilgili olan üçüncü soruda ise ortaya çıkan kategori “beceriler” şeklinde ifade edilmiştir. Bu kategori içerisinde belirlenen temalar ise sırasıyla, “Harita Okuma Becerisi” ($f=9$), “Sorgulama Becerisi” ($f=4$), “Grafik ve Tablo Okuma Becerisi” ($f=4$), “Dağılım ve Yorumlama Becerisi” ($f=3$) ve “Karşılaştırma Yapabilme Becerisi” ($f=2$) şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda uygulama ile ilgili öğrenci görüşleri yer almaktadır.

Ö.10.K. “...CBS'nin bana kazandırdığı beceriler ise özellikle haritalar konusunda sıkıntı yaşıyordum. Şimdi ise CBS sayesinde farklı haritaları okuma becerim gelişti ve bu haritaları daha kolay yorumlamaya başladım. CBS programını kullandıkça bu becerilerimin daha da gelişeceğini düşünüyorum. Bu program bende sorgulama becerilerimi de geliştirdi. Örneğin ormanlık alan denilince aklımıza Karadeniz bölgesindeki iller gelir ama Ege ve Akdeniz bölgelerimizde bazı illerimizin de orman varlığı açısından zengin olduğunu CBS programında yaptığımız sorgulamalar sayesinde fark ettim...” diğer öğrenci ise;

Ö.4.K. “...Harita okuma düzeyim arttı. Örneğin haritada gösterilen

verileri daha kolay bir şekilde okuyabiliyorum. Örneğin Türkiye’de muz tarımının yapıldığı yerleri sözel olarak söylemek yerine öğrencinin harita üzerinde yaparak görmesi farklıdır. Bu şekilde öğrenci derste sıkılmaz. Ben daha önceden bazı şehirlerin büyük şehir olup olarak biliyordum fakat harita uygulamalarımızla artık hangi şehrin büyük şehir olup olmadığını rahatlıkla söyleyebilirim...” diğeri bir öğrenci ise;

Ö.6.K. “...Liseden beri pek çok coğrafya dersi gördük fakat haritaları okuma ve yorumlama yeteneğimiz bu kadar gelişmiş değildi. Bu program sayesinde harita okuma becerim daha da arttı. Verilerin dağılışı, bunların yorumlanması gibi bu becerilerin bende arttığını söyleyebilirim. CBS sayesinde merak ettiğimiz şeyleri sorguladığımızda o bilgi hemen karşımıza geliyor. Ne nerde yetişiyor. Madenlerin bulunduğu alanlar, nüfus nerelerde daha yoğunu CBS de sorgulayarak ortaya çıkarabiliyorduk...” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Ö.3.E. “...CBS programını daha önce görmemiştik ilk defa bu derste gördük. Program sayesinde ve bu dönem bu derste harita okuma, grafik okuma, verilerin dağılışı yapabileme ve veri üretebilme becerilerim gelişti. Bu program sayesinde haritaların dilini çözdüm diyebilirim. Daha verimli bir ders süreci oldu. Uzun süredir coğrafya dersinden en iyi verim aldığım dönem olduğunu söyleyebilirim...” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Genel olarak görüşme sonuçları değerlendirildiğinde öğrencilerin Coğrafi Bilgi Sistemleri'nin derslerde kullanılması ile ilgili olumlu yönde görüş belirttiklerini, CBS'nin öğrenme açısından etkili ve öğrencilere çeşitli beceriler kazandırdığını söyleyebiliriz.

Sonuç ve Tartışma

Dünyada pek çok alanda kullanılan ve eğitim alanında da kullanımı giderek yaygınlaşan Coğrafi Bilgi Sistemleri'nin ülkemizde kullanımı özellikle eğitim ortamlarında henüz yeni sayılabilecek düzeydedir. Bunun içindir ki CBS'nin eğitim ortamlarında kullanımı ile ilgili daha fazla araştırma sonuçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan pek çok çalışma (Öner ve Aydın, 2014; Daşdemir, 2013; İneç ve Akpınar, 2012; Karatepe ve Tuna, (2012); Artvinli (2010), Özgen ve Çakıcıoğlu (2009), Aladağ (2007), Şimşek (2007), Shin (2006), Hagevik (2003) Baker (2002), Kerski (2000)), göstermiştir ki, CBS'nin eğitimde kullanımının birçok faydası bulunmakta ve öğrencilerde çeşitli becerilerin gelişmesine yardımcı olmaktadır.

Öner ve Aydın (2014), kontrol gruplu ön test ve son test uygulamalı deneysel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmalarında CBS'nin kullanıldığı deney grubu ve geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testten aldıkları başarı ortalamaları karşılaştırılmış

ve veri sonuçları deney grubu lehine anlamlı bir farkın oluşuğunu göstermiştir. Ortaya çıkan bu farklılığın nedeni ise CBS'nin coğrafya derslerinde kullanılmasıdır. Çünkü CBS, öğretimi zenginleştirmekte, daha etkili ve anlaşılır bir sınıf içi coğrafya öğretiminin gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte CBS öğrenmede kalıcılığı ve motivasyonu da artırmaktadır.

İneç ve Akpınar (2012), çalışmalarında “seyyah” adlı web tabanlı bir coğrafi bilgi sistem uygulaması geliştirmişlerdir. Hem ilköğretim hem de ortaöğretim düzeyine uygun olarak geliştirdikleri bu uygulama ile coğrafya dersleri yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun aktivitelerle daha kolay ve anlaşılır hale getirmek mümkün olmuştur. İnternet tabanlı CBS teknolojisi ile öğrenciler süreçte daha aktif olarak bilgiyi toplama, paylaşma ve kullanabilme gibi etkinlikler içerisine girerek öğrenme daha kolay öğrenme imkânına sahip olmaktadır. Bununla birlikte bu uygulama öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı gibi farklı eğitim kademelerinde ve derslerde de kullanma konusunda eğitimcilerle imkânlar sunmaktadır.

Artvinli (2010)'ye göre CBS, harita okuma ve yorumlama becerisi yanında öğrencilere sorgulama becerisi de kazandırmaktadır. Ona göre günümüz öğrencileri artık önceki neslin öğrendiği yöntemlerle öğrenmemektedir. Geleneksel metotlarla yürütülen bir ders ortamında motive olamayan ve derse ilgisini toplayamayan bir öğrenci profili bilgisayar ve internette oldukça fazla zaman harcayabiliyor. Öğrencilerin bilgisayar başında harcadıkları bu zamanı doğru bir şekilde yönlendirerek onların daha iyi öğrenmeleri sağlanabilir.

Aladağ (2007)'a göre CBS'nin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası test puanları karşılaştırıldığında puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ve dolayısıyla CBS'nin öğrencilerin akademik başarılarını ve ders karşı motivasyonlarını artırmada etkili olduğu görülür. CBS ile planlanan ve uygulanan derslerin geleneksel metotların kullanıldığı derslere göre akademik başarı ve motivasyon üzerinde daha etkili bir yöntemdir. Favier ve Schee (2012)'e göre de CBS destekli sorgulama temelli bir coğrafya eğitimi geleneksel metotlara göre öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde potansiyel olarak daha etkilidir.

Hagevik (2003)'e göre eğitim ortamlarında teknolojinin kullanılması öğrenme ve öğretimi olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle eğitim ortamlarında yeni bir öğretim teknolojisi olarak kullanılan CBS, öğrencilerin öğrenme konularını yapılandırmalarında ve yaşadıkları çevre ile ilgili içerikleri anlamlandırmalarında etkilidir. Bununla birlikte CBS'nin derslerde kullanılması öğrencilerin problem çözme becerilerini artırmada, kullandıkları verileri analiz etmede ve yaşadıkları mekânı daha iyi tanımalarında öğrencilere

önemli katkılar sunmaktadır.

Karatepe ve Tuna (2012) ise tarama modelinde yaptıkları bir çalışmalarında CBS ve Uzaktan Algılama (UA) ve GPS gibi teknolojilerin coğrafya derslerinde kullanımına ilişkin öğretmenlerin görüş ve düşüncelerini ele almışlardır. Çalışma sonrasında öğretmenlerin bazı teknolojileri derslerinde kullandıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin pek çoğunun CBS gibi bazı teknolojilerin coğrafya derslerinde kullanılması gerektiği konusunda ortak bir düşünceye sahip oldukları, ancak bazı nedenlerden dolayı bunu derslerine yeterince yansıtamadıkları görülmüştür. Bunun nedenleri arasında ise gerekli donanım ve alt yapı, bilgi ve deneyim yetersizliği ön plana çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin coğrafya derslerinde CBS'yi kullanma oranlarının da yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür.

Günümüzde bilimsel anlamda yaşanan değişim, bilimsel bilginin nicelik ve nitelik olarak gelişimi, eğitim programlarını da etkilemiş ve bu değişime uyum sağlayacak şekilde eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Özellikle yükseköğretimde bu değişim ve yeniliklerin hız kazanması istenilen hedefe daha kısa sürede ulaşmayı sağlamaktadır. Bununla birlikte, günümüzde eğitim ortamlarını her açıdan etkileyen yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci aktiviteleri ve ders araç-gereçlerinin eğitim süreci içerisinde öğrenmeye katsısı büyüktür. Özellikle yükseköğretimde neden-sonuç, dağılıp ve sentez ilkelerine dayalı coğrafi bilgilerin CBS destekli ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı ile öğretilmesi, coğrafya öğretiminde hedefe ulaşmada daha etkili olacaktır (Özgen ve Çakıcıoğlu, 2008). Bununla birlikte CBS'nin eğitim ortamlarında kullanımı ile ilgili olarak ta bu teknolojiyi kullanacak olan öğretmenlerin sayıca artırılması gerekmektedir. Gerek adaylık sürecinde, gerekse hizmet içinde CBS'yi derslerinde kullanabilecek eğitimli öğretmen sayısının artırılması bu teknolojinin okullarda kullanımını daha da yaygınlaştıracaktır. Bunun için özellikle eğitim fakültelerinin özellikle coğrafya, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde CBS ile ilgili derslerin konulması ve bu teknolojinin kullanımının öğrencilere lisans dönemlerinde kazandırılması gerekir.

Kaynaklar

- Aladağ, E. (2007). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafi Bilgi Sistemleri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Derse Karşı Motivasyonlarına Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Artvinli, E. (2010). Coğrafi Bilgi Sistemlerinin (CBS) Coğrafya Öğretimine Katkısı ve Ortaöğretim Öğrencilerinin CBS'ye İlişkin Tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice* 10 (3) Summer 1255-1292.
- Atasoy, E. (2010). Genel Coğrafya. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Baker, T.R. (2002). The Effects of GIS Technologies on Students' Self-Efficacy and Achievement in Middle School Science Classroom. Phd. Thesis. University of Kansas.
- Brooks, J.G. and Brooks, M.G. (2001). In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia 223111714 USA.
- CDÖP, (2006). Coğrafya Dersi Öğretim Programı. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Cloxford, N. French, S. ve Valentine, G. (2010). Key Methods in Geography. Second Edition 2010. SAGE Publications Ltd.
- Çilenti, K. (1983). Eğitim Fakülteleri İçin Bir Eğitim Teknolojisi Merkezi Modeli. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Ankara. Cilt:16. 1, 209-216.
- Daşdemir, İ. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde CBS Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Muğla.
- Demirci, A. (2013). Coğrafya Eğitimi ve CBS. 21. Yüzyılda Değişen Yaklaşımlar ve Yükseköğretimde Coğrafya Eğitimi. (Edit. Özey, Tuna ve Bilgen) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, H. ve Doğanay, S. (2014). Coğrafya'ya Giriş. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- ESRI, (Environmental Systems Research Institute). (2012). Esri Türkiye ArcGis For Desktop. Ankara: Sinan Ofset Matbaacılık.
- GFL (Geography For Life) (1994). National Geography Standarts. Developed on behalf of the American Geographical Society Association of American Geographers, National Council for Geographic Education and the Association of American Geographers. Washington: National Geographic Research and Exploration.
- Hagevik, R. A. (2003). *The Effects of Online Science Instruction Using Geographic Information Systems to Foster Inquiry Learning of Teachers and Middle School Science Students*. Unpublished Phd. Thesis. North Carolina State University.
- İneç, Z.F. ve Akpınar, E. (2012). A Web Based Geographical Information System Application: Seyyah. *Erzincan University Journal of Education Faculty Skin-Number*: 14-2.
- Karatepe, A. ve Tuna, F. (2012). An Analysis of the Use of Technology and GIS in Secondary Geography Courses in Turkey: A Case Study of Sakarya Province. *International Journal of Science and Advanced Technology* (ISSN 2221-8386) Volume 2,8.
- Kerski, J.J. (2000). *The Implementation and Effectiveness of GIS Technology and Methods in Secondary Education*. Phd. Thesis. University of Colorado at Boulder.
- Köksal, F.N. (2012) Öğretim İlke ve Yöntemleri. (Edit. Tan, Ş.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Liu, S. ve Zhu, X. (2008). Designing a Structured and Interactive Learning Environment Based on GIS for Secondary Geography Education, *Journal of Geography*, 107:1,12-19.
- Öner, S. ve Aydın, F. (2014). Coğrafi Bilgi Sistemleri Destekli Eğitimin Coğrafya Dersindeki Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi. *TSA*. Cilt:18, 3, 179-196.
- Özdemir, M.A. ve Karadoğan, S. (2003). Coğrafya Eğitiminde Bilişim Teknolojilerinden Faydalanma. Türk Coğrafya Kurumu. Coğrafya Kurultayı Bildiriler Kitabı. Gazi Üniversitesi. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Özgen, N. (2009). Coğrafi bilgi sistemleri (CBS) teknolojisinin coğrafya öğretimindeki İşlevselliği: Göç konusu ile ilgili örnek bir ders uygulaması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice* 9, 4, 1853-1894.
- Özgen, N. ve Çakıcıoğlu, R.O. (2008). Yapılandırmacı Öğretimde Coğrafi Bilgi Sistemlerinin (CBS) Kullanımı ve Yüksek Öğretim Kademelerindeki Coğrafya Derslerinde Uygulanabilirliği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal Of International Social Research*. 1/5, 576-592.
- Özgen, N. ve Çakıcıoğlu, R.O. (2009). Coğrafi Bilgi Sistemlerinin (CBS) Coğrafya Eğitiminde

- Kullanımı ve Dersin Hedeflerine Ulaşma Düzeyine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. Cilt 10,1, 81-90.
- Rich, D.C., Robinson, G. ve Bednarz, R.S. (2000). Collaboration and the Successful Use of Information and Communications Technologies in Teaching and Learning Geography in Higher Education. *Journal of Geography in Higher Education*, 24:2, 263-270.
- Shin, E. (2006). Using GIS to improve fourth grades geographic content knowledge and map skills. *The Journal of geography*. Vol:105,3.
- Söylemezoğlu, T. (2006). *Coğrafi Bilgi Sistemleri İle Trafik Kazalarının Analizi: Ankara Örneği*. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Swanson, S.E. (2008). GIS, *Journal of Hospital Librarianship*. 1:3, 83-89.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlilik ve Geçerlilik. Ankara: Seçkin Kitapevi.
- Şimşek, N. (2007). *Sosyal Bilgiler öğretiminde CBS Temelli Uygulama ve Etkinliklerin Öğrenci Başarısı ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Taş, H.İ. (2010). Zihin Haritaları, Harita Okuma Becerisi ve Görselleştirme. Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar (Edit. Özey, R. ve Demirci, A.). İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 24, 543-559.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Teknoloji Eğitimi. Gazi Üniversitesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 27,1,155-167.

Fotosentez ve Bitkilerde Solunum Kavramlarının Farklı Öğrenim Seviyelerinde Öğrenilme Durumlarının Araştırılması

Ufuk TÖMAN*
Sabiha ODABAŞI ÇİMER**
Atilla ÇİMER***

Öz

Bu araştırmanın amacı; ortaokul, lise ve üniversite seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerin fotosentez ve bitkilerde solunum kavramlarını anlama düzeylerini ve mevcut kavram yanlışlarını belirlemektir. Bu araştırma gelişimci araştırma yöntemi içerisinde enlemesine yapılmış bir çalışmadır. Bu yöntem dahilinde veri toplama aracı olarak kavramsal anlama testi kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan testte yazılı cevap gerektiren sorulara yer verilmiştir. Test ortaokul 35, lise 35 ve üniversiteden 35 öğrenci olmak üzere toplam 105 öğrenciye uygulanmıştır. Testten elde edilen veriler fotosentez ve bitkilerde solunum kavramlarıyla ilgili anlamaların farklı kategorilerde olduğunu ve bu kavramların her üç öğrenim seviyesindeki öğrenciler tarafından yeterince anlaşılmadığını göstermektedir. Ortaokul seviyesindeki öğrenciler fotosentez ve bitkilerde solunum kavramını günlük hayattaki kullanımı ile ilişkilendirirken, lise ve üniversite öğrencileri ise açıklamalarında daha çok bilimsel tanım ve okul bilgisine bağlı kalmışlardır. Ayrıca, tüm öğrenim seviyelerinde bu kavramlarla ilgili kavram yanlışları tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcük: Fotosentez, Bitkilerde Solunum, Anlama Düzeyleri, Kavram Yanlışları

* Öğr. Gör., Bayburt Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi/Bayburt. utoman@bayburt.edu.tr

** Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi/Trabzon. sabihaodabasi@gmail.com

*** Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi/Trabzon. atillacimer@gmail.com

An Investigation Into The Conceptions of Photosynthesis and Respiration In Plants at Different Educational Levels

Abstract

This paper describes an investigation of the conceptions and misconceptions of photosynthesis and respiration held by students secondary schools, studentshighschoolsandstudentsuniversity. This research in developmental research methods made a transverse study. In order to collect the data, a conceptual understanding test was used. A total of 105 students (35 from secondary, 35 from high school and 35 from university) responded to the test, which consisted of questions that require written answers. The data from the test showed that the concept of was not fully understood by thestudents. Secondary students with the use of photosynthesis and respiration in daily life, while linking the concept, high school and university students in the more scientific definition description and school shave remained dependent on knowledge. Misconception shave been determined at all levels of education. Implications for curriculum and school education are drawn from the results.

Key Words: Photosynthesis, Respiration, Understanding Levels, Misconceptions

Giriş

Öğrenciler, fen bilimlerindeki olay ya da durumları açıklamaya çalışırken içinde buldukları dünya ile ilgili terimleri kullanmaktadırlar. Ancak bu terimler bilimsel olarak ilgili oldukları kavramları çoğu zaman karşılamamaktadır. Böylece ders ortamına getirilen bu yanlış ön bilgilerin yeni kavramların doğru bir şekilde öğrenilmesine engel olduğu bilinmektedir (Ginns, 1995; Şaşmaz-Ören, Ormancı, Erdem, ve Karatekin, 2010). Dolayısıyla, etkili öğretim için, öğrencilerin ön bilgilerinin dersten önce belirlenmesi ve öğretimin de buna göre düzenlenmesi gerekmektedir (Osborne ve Wittrock, 1983; Dekkers ve Thijs, 1998). Temel fen kavramları, daha ilerideki fen konularının anlamlandırılmasında bir basamak veya kilometre taşı rolüne sahiptir. Bu yüzden, iyi bir fen eğitimi için bu kavramların ilk ve orta öğretim sürecinde doğru ve anlamlı bir şekilde öğretilmesi son derece önemlidir (Köse, Ayas ve Taş, 2003). Doğru bir şekilde öğrenilmeden geçilen kavramlar veya bilgiler, bireylerin hem daha sonraki öğrenim hayatlarını etkilemekte, hem de günlük ve mesleki yaşantılarında çok daha büyük anlama ve kavrama problemleriyle karşı karşıya gelmelerine neden olmaktadır (Özay, 2008; Schulte, 2001; Töman ve Çimer, 2013).

Kavram yanılgısı, kişilerin bir kavramı kendilerine has biçimde anlamlandırdıkları fakat bilimsel olarak tamamen yanlış olan fikir ve anlayışlardır. Kavram yanılgısı kişilerin bilgi eksikliği içeren düşünceleri değil, aksine doğruluğuna inanarak savdukları fikirlere dir. Öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgıları, daha çok kişisel deneyimler sonucu oluşmuş, bilimsel gerçeklere ve düşüncelere aykırı, anlamlı öğrenmeyi engelleyici bilgiler olarak tanımlanmıştır (Köse ve Uşak, 2006; Özkan, Tekkaya ve Geban, 2004). Kişiler doğdukları andan itibaren etrafında gelişen doğa olaylarını anlamaya, yorumlamaya ve açıklamaya çalışır. Okul çağına gelinceye kadarki süreçte birey, ailesi, çevresi yazılı ve görsel basının yanında bilimsel olmayan birçok kaynaktan etkilenir. Bu etkinliklerin hepsi öğrencilerin beyinlerinde birçok sezgisel fikir ile teorileri yapılandıracakları ön deneyimleri oluşturur. Dolayısıyla bu deneyimler onlarda iz bırakacak ve bilimsel olmayan kavramların oluşmasına sebep olabilecektir. Literatürdeki araştırmalar, öğrencileri fen bilimlerindeki çok sayıda kavram hakkında bilimsel olarak kabul edilmeyen fikirlere sahip olduklarını ve bu fikirlerin temelini çoğunlukla tutarsız sezgi, önyargı ve günlük hayattan edindikleri deneyimlerin oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Osborne ve Freday, 1985; Güneş, Dilek, Hoplan ve Güneş, 2012; Töman ve Çimer, 2012). Öğrencilerin kavram yanılgılarını, genellikle sınıfa gelmeden önce ve günlük yaşamlarında karşılaştıkları farklı türden olayları analiz ederek oluşturdukları, bunların ise daha sonraki öğrenmelerini olumsuz şekilde etkilediği ifade edilmektedir (Palmer, 1999 ve 2001; Yılmaz, Tekkaya, Geban ve Özden, 1999).

Fen bilimleri alanlarından birisi olan biyolojinin, öğrencilerin anlamakta güçlük yaşadıkları bir alan olduğu bilinmektedir. Bu güçlüklerin nedenleri üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, biyolojinin içeriğini oluşturan kavramların soyut olması, öğretmenlerin kullandığı geleneksel yöntemlerden dolayı öğrencilerin anlamlı zihinsel şemalar oluşturamaması ve kavramlarla ilgili oluşan zihinsel şemaların problem çözümünde yeterli olmaması şeklinde sebepler ileri sürüldüğü görülmektedir (Akpınar, 2006; Güneş, Dilek, Hoplan ve Güneş, 2012; Kılıç ve Sağlam, 2004). Ayrıca bu durumun, öğrencilerin biyolojinin farklı konularında öğrenme güçlükleri çekmelerine ve farklı kavramlarla ilgili birçok yanlış geliştirmelerine neden olduğu vurgulanmaktadır (Klymknowsky ve Doxas, 2008; Köse ve Uşak, 2006; Özay Köse, E., Pekel, O., ve Hasenekoğlu, İ. 2009; Özay, 2008).

Fotosentez konusu farklı öğrenim seviyelerindeki öğretim programının önemli ve kavraması güç olan biyoloji konuları arasında yer almaktadır (Finley, Stewart, and Yarroach, 1982; Bacanak, Küçük ve Çepni, 2004; Köse, Gezer, Durkan ve Erol, 2005). Bu nedenle bu konunun anlamlı bir şekilde kavranmasında yaşanan zorluklar, öğrencilerde kavram yanlışlarının doğmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin fotosentez konusundaki kavram yanlışları birçok araştırmacı tarafından incelenmiş ve öğrencilerin eğitimleri boyunca bu konuda kavram yanlışlarına sahip olduğu saptanmıştır (Canal, 1999; Çapa, 2000; Mason ve Boscolo, 2000; Mikkila, 2001). Yapılan çalışmalar daha çok bir alan ile ilgili olarak fotosentez ve bitkilerde solunum kavramlarını incelemekte ve sadece belli bir öğrenim seviyelerine hitap etmektedir. Fotosentez ve bitkilerde solunum ile ilişkili kavramlarda farklı öğrenim seviyelerinde meydana gelen kavramsal değişimi incelemeye yönelik çalışmalar oldukça azdır (Çetin ve Ertepinar, 2004). Bu çalışmada, fotosentez ve bitkilerde solunum ile ilgili kavramları, öğrenim seviyesine bağlı olarak meydana gelen değişimlerin bir bütün halinde incelenmesiyle fotosentez ve bitkilerde solunum kavramının çerçevesi daha iyi belirlenerek, kavramlar arası ilişkiler daha net ortaya çıkacaktır. Ayrıca bu kavramlar arasında anlamlı bir bütün oluşturularak öğrencilerin, konu ile ilişkili kavramları algılama biçimleri ve buna bağlı olası kavram yanlışları belirlenmiş olacaktır. Bu çalışma, fotosentez ve bitkilerde solunum ile ilişkili kavramların öğretim programlarına yeniden uyarlanması ve söz konusu kavramların öğretimine ilişkin katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ortaokul, lise ve üniversite son sınıf öğrencilerinde fotosentez ve bitkilerde solunum kavramlarının anlama düzeylerini belirlemek ve bu seviyeler arasındaki kavramsal değişimi ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu çalışmada, farklı öğrenim seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerin fotosentez ve bitkilerde solunum kavramlarının öğrenilme düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak betimsel araştırmalardan gelişimci araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, fotosentez ve bitkilerde solunum kavramlarının öğrenilme düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak bir örnekleme uzun süre çalışılarak gelişim düzeyinin ortaya çıkarılması yerine, örneklemin takip edeceği ona eşdeğer olabilecek örneklem üzerinde aynı zamanda devam edilmiş çalışmalardan oluşmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Bu yolla, çalışmayı tamamlamak için aynı örnekleme takip etmek yerine, farklı yaş gruplarındaki örneklemle çalışılarak araştırma en erken sürede tamamlanır (Çepni, 2012). Bu özellikleri göz önüne alındığında çalışma, gelişimci araştırma yöntemi içinde enlemesine yapılmış bir çalışma özelliği taşımaktadır. Bu araştırma, Bayburt il merkezinde bulunan bir ortaokul, bir lise ve Bayburt Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini ortaokul, lise ve Bayburt Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıftaki öğretmen adayları düzeylerinden rastgele seçilen birer son sınıftaki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenci sayıları ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrenci sayıları ve cinsiyete göre dağılımları

Öğrenim Seviyesi	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
İlkokul	19	16	35
Lise	18	17	35
Üniversite	20	15	35

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak kavramsal anlama testi kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarına ait özellikler aşağıda belirtilmiştir.

Kavramsal Anlama Testi

Araştırmada sorulan fotosentez ve bitkilerde solunum kavramları ile ilgili soruları 4 tane açık uçlu soru oluşturmaktadır. Test verilerinden elde edilen bulgular verilirken bazı kısaltmalar kullanılmıştır. Bu kısaltmaların açılımı aşağıda verilmiştir. Örneğin, TO-1; “teste cevap veren ortaokul öğrencilerinden birinci öğrenciyi simgelemektedir” şeklindedir. T: Test, O: Ortaokul son sınıf öğrencisi, L: Lise son sınıf öğrencisi, Ü: Üniversite son sınıf öğrencisi, 1: Birinci öğrenci, 2: İkinci öğrenci, 3: Üçüncü öğrenci, 4: Dördüncü öğrenci, 5: Beşinci öğrenci

Bunların yanında, test soruları belirlenirken Tekkaya ve Balcı (2003),

Çokadar (2012) ve Ören, Karatekin, Erdem ve Ormancı (2012) tarafından yapılan çalışmalardan da yararlanılmıştır. Bu çalışmalarda kullanılan test sorularının güvenilirliğinin sağlandığı düşünülmüştür. Bunun yanı sıra test sorularının geçerliliği; uzman görüşleri, ilgili literatür ve pilot çalışmadan yararlanılarak sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin araştırılan kavramlarla ilgili anlama seviyelerini tespit etmek için kullanılan testten elde edilen verilerin nasıl analiz edildiğine dair bilgiler aşağıda verilmiştir.

Kavramsal Anlama Testi

Bu çalışmada açık uçlu sorulardan oluşan testin değerlendirilmesi için Abraham ve diğerleri (1992) tarafından belirlenen anlama seviyesi kategorileri kullanılmıştır. Tablo 2'de bu kategoriler ve içerikleri gösterilmiştir.

Tablo 2. Testte yer alan soruları analiz etmede kullanılan kategoriler ve içerikleri

Anlama Düzeyleri	Puanlama Kriterleri
Tam Anlama	· Geçerliliği olan cevabın bütün yönlerini içeren cevaplar
Kısmi Anlama	· Geçerli olan cevabın bir yönünü içeren fakat bütün yönlerini içermeyen cevaplar
Özel Kavram Yanılgısıyla Kısmi Anlama	· Kavramın kısmen anlaşıldığını gösteren fakat aynı zamanda bir kavram yanılgısını da içeren cevaplar
Kavram Yanılgısı	· Bilimsel olarak yanlış olan cevaplar
Anlamama	· Boş bırakma, “bilmiyorum”, “anlamadım” benzeri ifadeler içeren cevaplar, · Soruyu aynen tekrarlama, · İlgisiz ya da açık olmayan cevaplar

Analiz sırasında öğrencilerin teste verdikleri cevapların bu kategorilere göre dağılımları yüzde olarak belirlenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

Farklı öğrenim seviyelerindeki öğrencilerin fotosentez ve bitkilerde solunum ile ilişkili kavramları anlama düzeylerini tespit etmek, muhtemel kavram yanılgılarını belirlemek ve bu seviyeler arasındaki kavramsal değişimi ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada, testten toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Testten Elde Edilen Bulgular

Fotosentez ve bitkilerde solunum kavramları ile ilgili olarak ortaokul, lise ve üniversite son sınıf öğrencilerinin anlama düzeyleri hazırlanan testle belirlenmiştir. Testte sorulan her kavramla ilgili farklı öğrenim seviyelerindeki öğrencilerin anlama düzeylerine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin Fotosentez ve Bitkilerde Solunum Kavramlarını Anlama Düzeyleri

Uygulanan testte dört soru ile öğrencilerin fotosentez ve bitkilerde solunum kavramlarını anlama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilere göre ortaokul, lise ve üniversite son sınıf öğrencilerinin ve bitkilerde solunum kavramlarını anlama düzeyleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin enerji kavramını anlama düzeyleri

Soru No.	Tam anlama			Kısmi anlama			Özel Kavram Yanılgısı İle Kısmi Anlama			Kavram Yanılgısı			Anlamama		
	İ	O	Ü	İ	O	Ü	İ	O	Ü	İ	O	Ü	İ	O	Ü
1	23	34	68	17	23	20	20	11	8	23	26	0	17	6	4
2	6	17	20	43	26	20	37	51	36	8	3	20	6	3	4
3	20	37	32	34	43	48	9	3	4	23	3	8	14	14	8
4	0	12	28	51	34	20	23	14	12	12	6	4	14	34	36
Ort.	12	25	37	36	32	27	22	20	15	17	10	8	13	14	13

0: Ortaokul (n=35) L: Lise(n=35) Ü: üniversite (n=35)

Öğrencilere uygulanan testin birinci sorusunda fotosentezin tanımı sorulmuştur ve Tablo 3'ten de görüldüğü gibi, öğrencilerin bu soruyla ilgili tam anlama kategorisindeki cevap yüzdelerinde üniversite öğrencilerinin diğer öğrenim seviyesindeki öğrencilerden belirgin bir farkla üstün olduğu belirlenmiştir (% 68). Diğer öğrenim seviyelerinde ise daha düşük oranlarda tam anlama tespit edilmiştir. Ancak, ilkokuldan üniversite düzeyine yükseldikçe tanımlarda detayın arttığı görülmüştür. Örneğin, bir ilkokul öğrencisi; “Fotosentez olayı gerçekleştiği zaman güneş enerjisi, kimyasal enerjiye dönüştürülür (TO-23)” şeklinde tanımlarken, bir lise öğrencisi, “Kloroplastlarda fotosentez olayı gerçekleştiği zaman güneş enerjisi, kimyasal

enerjiye dönüştürülerek depolanır. Karbonhidratlarda depolanan enerji geçici olarak depolanmak üzere Atp'ye transfer edilir TL-20) ” şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca bir üniversite öğrencisi ise, “Karbonhidrat oksidasyon reaksiyonunun tersi reaksiyonlar bitkiler, algler ve bazı mikroorganizmalar tarafından gerçekleştirilir. Bu organizmalar karbonhidrat sentezi için gerekli olan büyük miktarda enerjiyi sağlamak üzere güneş ışığındaki enerjiyi kullanırlar. Bu işleme fotosentez adı verilir. Güneş enerjisinin devamlı olarak bitkiler tarafından kullanılması gerekir. Aksi halde canlılığın devamı mümkün olmaz (TÜ-18) ” şeklinde tanımlamıştır.

Kısmi anlama seviyesindeki öğrenci cevap yüzdeleri ise, artan öğrenim seviyesine göre hemen hemen yakın oranlarda tespit edilmiştir. Kısmi anlama kategorisindeki tanımlarda, ortaokuldan üniversite seviyesine doğru gidildikçe detay artmıştır. Ayrıca, ortaokul öğrencilerinin tanımları daha çok kavramın günlük hayatta kullanımı ile bağlantılı iken, üniversite seviyesinde daha çok derste verilen bilgileri yansıtan tanımlar sunulmuştur. Örneğin, bir ortaokul öğrencisi; “Fotosentez olayı gerçekleştiği zaman güneş enerjisi kullanılır (TO-13) ” şeklinde tanımlarken, bir lise öğrencisi; “Bir karbonhidrat olan glikozun sentezi fotosentez olayı gerçekleşir (TL-29) ” ifadesini kullanmıştır. Bir üniversite öğrencisi ise; “Yeşil bitkilerde fotosentez kloroplast denilen organelde gerçekleşir(TÜ-31) ” şeklinde cevap vermiştir.

Özel kavram yanılışıyla kısmi anlama kategorisinde en yüksek oranın ortaokul son sınıf öğrencilerinde (% 20) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaokulu sırasıyla lise (% 11) ve üniversite (% 8) öğrencileri takip etmiştir. Bir ortaokul öğrencisi için; “Bitkinin besini topraktır. Çünkü bitki suyu ve minerali topraktan alır (TO-7) ” bir lise öğrencisi için; “Glikozu, güneş ışığını, klorofil ve karbondioksiti kullanarak bunları besine çevirmesidir (TL-22) ” bir üniversite öğrencisi içinde; “Fotosentez bitkinin karbondioksit ve güneş ışığını kullanarak, su ve besin üretmesidir(TÜ-19) ” şeklindeki cevaplar örnek olarak verilebilir. Kavram yanılışı kategorisinde ise, ortaokul ve lise öğrencileri hemen hemen yakın oranlara sahip iken, üniversite öğrencilerinde fotosentez ve bitkilerde solunum kavramının tanımı ile ilgili olarak kavram yanılışına rastlanılmamıştır. Örneğin, bir ortaokul öğrencisi fotosentezi “Fotosentez yeşil bitkilerin solunumudur (TO-26) ” şeklinde ifade ederken, bir lise öğrencisi; “Fotosentez sonucunda karbon dioksit, yeşil yapraklar ve klorofil üretilir (TL-30) ” şeklinde ifade etmiştir. En son kategori olan anlamama kategorisi içinse öğrenci cevap yüzdelerine bakıldığında en yüksek oranın ortaokul öğrencilerinde olduğu görülmektedir (% 17). Bu oranı sırasıyla ortaöğretim son sınıf (% 6) ve üniversite son sınıf öğrencileri (% 4) izlemektedir.

Testin 2. sorusu fotosentezin amacı ile ilgili olarak sorulmuştur. Tablo 3' ten görüldüğü gibi, öğrenim seviyesi arttıkça tam anlamının da arttığı tespit

edilmiştir. Bir ortaokul öğrencisinin verdiği; *“Fotosentetik olarak üretilen karbonhidratlar, hem organizmanın kendisi ve hem de doğrudan veya dolaylı olarak fotosentetik organizmalarla beslenen ve fotosentetik olmayan organizmalar için bir enerji kaynağı olarak görev yaparlar(TO-8)”* şeklindeki yanıtı diğer öğrenci cevaplarına da örnek teşkil etmektedir. Kısmi anlama düzeyine yönelik öğrenci cevapları incelendiğinde en yüksek oranın ortaokul öğrencilerine ait olduğu görülmektedir (% 43). Ortaokul öğrencileri dışında kalan lise ve üniversite öğrencilerinde ise kısmi anlama oranları birbirlerine yakın oranlardadır. Kısmi anlama düzeyine yönelik olarak bir lise öğrencisinin verdiği; *“Fotosentez karbonun karbondioksit şeklinde biyosfere girmesini ve atmosfere oksijen çıkışını sağlayan temel bir olaydır (TL-34)”* şeklindeki yanıtı mevcut durumu temsil eder niteliktedir. Ayrıca, özel kavram yanlışlığı ile kısmi anlama kategorisindeki en yüksek oran, lise öğrencilerine aittir (% 51). Ortaokul ve üniversite öğrencileri birbirine yakın oranlara sahiptirler (sırasıyla % 37 ve % 36). Bu kategoriye yönelik bir lise öğrencisinin verdiği; *“Fotosentezin yeşil bitkiler için en önemli faydası enerji üretimidir, çünkü fotosentez bitkinin gelişmesi için gereken enerjiyi sağlar (TL-9)”* şeklindeki ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Kavram yanlışlığı kategorisi incelendiğinde, ilginçtir ki; en yüksek oranda kavram yanlışlığına sahip olma oranı üniversite öğrencilerinde görülmüştür. Ortaokul ve lise öğrencilerinde görülen kavram yanlışlıkları, üniversite öğrencilerine göre daha düşük ve birbirine yakın oranlardadır. Kavram yanlışlığı düzeyine yönelik olarak bir ortaokul öğrencisinin verdiği; *“Fotosentezle besin transferi gerçekleşir (TO-19)”* şeklindeki cevabı, bir lise öğrencisinin verdiği; *“Fotosentez sonucunda karbon dioksit, yeşil yapraklar, ve klorofil üretilir (TL-11)”* şeklindeki ifadeleri ve bir üniversite öğrencisinin verdiği; *“Fotosentez bitkilerin enerji ürettiği bir işlemdir (TÜ-14)”* şeklindeki cevap, diğer cevapları örnekler niteliktedir. En son kategoride anlamama oranlarının farklı öğrenim seviyelerinde düşük ve birbirlerine yakın yüzdelerde olduğu tespit edilmiştir.

Bitkilerde solunumu anlama düzeylerine yönelik olarak sorulan bir diğer soru olan 3. soruda göze çarpan en belirgin nokta, bilimsel bilginin ağırlıkta sorulduğu bir önceki soruya göre, bu soruyu cevaplayan farklı öğrenim seviyelerinde tam anlama oranının düşmesidir. Özellikle lise son sınıf öğrencilerinin bu soruya yönelik detaylı cevaplar verdikleri görülmektedir. Örneğin, bir ortaokul öğrencisi; *“Solunum olayı genel olarak bütün canlılarda meydana gelir. Bu olay için canlılar genellikle oksijen alırlar ve karbondioksit açığa çıkarırlar (TO-17)”* ve bir üniversite öğrencisi de; *“Solunum sırasında, fotosentezle yapılan organik maddeler, karbondioksit oluşumu için yükseltgenmekte, absorbe edilen oksijen ise su oluşumu için indirgenmektedir*

(TÜ-27) ” şeklindeki ifadeleri kullanmışlardır.

Kısmi anlama seviyesinde, lise ve üniversite öğrencilerinin oranları birbirlerine oldukça yakınken, ortaokul öğrencilerinin oranları daha düşüktür. Lise ve üniversite öğrencilerinin kendi içerisindeki anlama düzeylerinde de en yüksek orana sahip kategori kısmi anlama kategorisidir. Bu duruma örnek olarak bir ortaokul öğrencisinin verdiği; “*Canlıların havadaki serbest oksijeni kullanarak yaptıkları enerji oluşumudur (TO-19)*” ve bir üniversite öğrencisinin de verdiği; “*Solunum sırasında serbest kalan enerjinin bir kısmı ATP’ ye çevrilip, enerji kaynağı olarak kullanılırken, diğer kısmı ısı şeklinde açığa çıkarılmaktadır (TÜ-3)*” şeklindeki cevaplar verilebilir.

Tablo 3’ ten her üç öğrenim düzeyinde özel kavram yanlışlığı ile kısmi anlama kategorisinde cevap veren öğrencilerin yüzdeleri oranlarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Bir ortaokul öğrencisinin verdiği; “*Bitkiler gündüzleri fotosentez, geceleri ışık enerjisi olmadığı zaman solunum yapar (TO-22)*” şeklindeki cevap, bu kategoriye uygun cevapları temsil eder niteliktedir. Kavram yanlışlığı kategorisinde ise, en yüksek oran ortaokul son sınıf öğrencilerine aittir (% 23). Lise ve üniversite öğrencilerinde ise kavram yanlışlığı daha düşük ve birbirine yakın değerlerdedir (sırasıyla % 3 ve % 8). Bir ortaokul öğrencisinin yukarıdaki soruya karşılık; “*Bitkiler, sadece geceleri ışık enerjisi olmadığı zaman solunum yapar (TO-21)*” ve bir üniversite öğrencisinin; “*Bitkilerde solunum yapraklarda gerçekleşir çünkü sadece yapraklar gaz değişimi için gerekli olan gözeneklere sahiptir (TÜ-19)*” şeklindeki cevapları kavram yanlışlığı kategorisine konulmuştur. En son kategori olan anlamama kategorisi içinse, ortaokul ve lise son sınıf öğrencileri aynı oranlara sahiptirler (% 14). Üniversite son sınıf öğrencileri ise, bunlara göre daha düşük oranda anlamamaya sahiptir (% 8).

Testin 4. sorusu bitkilerde solunumun amacı ile ilgili olarak sorulmuştur. Gündelik bilgiden ziyade, bilimsel bilginin tam olmasıyla, tam anlama düzeyinde cevap vermenin mümkün olduğu bu soruda en dikkat çekici noktalardan biri, ortaokul öğrencilerinden bu soruya hiçbir öğrencinin tam anlamaya yönelik cevaplar verememesidir. Fakat öğrenim seviyesi arttıkça tam anlama oranlarının da attığı görülmektedir. Bir üniversite öğrencisinin verdiği; “*Bitkilerin solunumu da temel olarak insanın ve bütün gelişmiş hayvanların solunumuna benzer. Bu canlılarda da solunumun amacı oksijeni dokulara alıp, besin maddelerini yakarak gerekli enerjiyi sağladıktan sonra karbondioksidi dışarı atmaktır. Ne var ki bitkiler, hayvanlardan farklı olarak, havanın oksijenini almadan ve dışarıya karbon dioksit vermeden de solunum yapabilirler. Bu ayrıcalığın nedeni bitkilerin fotosentez yeteneğidir (TÜ-23)*” şeklindeki cevap tam anlama kategorisindeki öğrenci cevaplarını temsil eder niteliktedir. Tablo 3’ ten de görüldüğü gibi, öğrenim seviyesi arttıkça kısmi

anlama oranları da azalmaktadır. Kısmi anlama kategorisinde cevap veren öğrencilerin tamamında görülen temel eksiklik, öğrencilerin bitkilerde solunumun gerekli olduğunu belirtmeleri fakat bu solunumun nasıl ve ne şekilde meydana geldiği yönünde net bir cevap verememeleridir. Bu durumu bir ortaokul öğrencisinin verdiği; “*Bitkilerde solunum enerji elde edilmesinde gerekli olan bir olaydır (TO-4)*” şeklindeki cevap net bir şekilde göstermektedir.

Tam anlama ve kısmi anlamadaki öğrenim durumlarını, özel kavram yanılığısı ile kısmi anlama kategorisindeki oranlar destekler niteliktedir. Şöyle ki; bilimsel bilgi eksikliğinden kaynaklanarak ortaokul öğrencilerinin tam anlamada en düşük, kısmi anlamada en yüksek oranda cevap vermesinin sonucu özel kavram yanılığısı ile kısmi anlama kategorisinde en yüksek orana sahip olmasına yol açtığı düşünülmektedir. Bu duruma örnek olması açısından, bir ortaokul öğrencisinin verdiği; “*Bitkiler her zaman solunum yapar, fakat sabah karbondioksit alır oksijen verir, akşamları da oksijen alıp karbondioksit verir (TO-27)*” şeklindeki cevabı ve bir üniversite öğrencisinin verdiği; “*Bitkiler geceleri solunum yapar. Gün ışığı olduğu zaman solunum yerine fotosentez yapar (TÜ-7)*” şeklindeki cevapları verilebilir.

Kavram yanılığısı kategorisinde ise, tıpkı özel kavram yanılığısı ile kısmi anlama kategorisinde olduğu gibi ilköğretim öğrencileri en yüksek orana sahiptir. Fakat öğrenim seviyesi arttıkça bu oranın azaldığı görülmektedir. Bu durumu ifade etmesi bakımından bir ortaokul öğrencisinin verdiği; “*Bitkilerin solunumu fotosentezdir (TO-10)*” şeklindeki cevabı, bir lise öğrencisinin; “*Bitkiler solunum yapmaz. Onlar oksijen üretirler (TL-30)*” şeklindeki ifadesi ve bir üniversite öğrencisinin verdiği; “*Bitkiler karanlıkta fotosentez yapamadığından solunum o zaman meydana geliyormuş gibi olur (TÜ-9)*” şeklindeki cevapları verilebilir. En son kategori olan anlamama kategorisinde ise, bilimsel bilginin niteliğine bağlı olarak cevaplama olasılığının artması bilimsel bağlamda eksik olan öğrencilerin soruyu anlamamasına neden olmuştur. Tablo 3' den görüldüğü gibi öğrenim seviyesi arttıkça anlamama oranları da artmaktadır. Fotosentez ve bitkilerde solunum kavramları ile ilgili farklı öğrenim seviyelerinde çoğunlukla görülen kavram yanılığıları aşağıdaki tabloda öğrenim seviyelerine göre işaretlenmiştir.

Tablo 4. Fotosentez ve bitkilerde solunum kavramları ile ilgili kavram yanlışları

Fotosentez	Kavram yanlışları		
	Ortaokul	Lise	Üniversite
Fotosentez yeşil bitkilerin solunumudur	✓		
Fotosentez sonucunun da karbon dioksit, yeşil yapraklar ve klorofil üretilir	✓	✓	✓
Fotosentez bitkilerin oksijen alarak besinlerini ürettiği bir işlemdir	✓		✓
Fotosentez bitkilerin enerji ürettiği bir işlemdir	✓	✓	✓
Fotosentezle besin transferi gerçekleşir	✓		
Fotosentez sonucunun da karbon dioksit, yeşil yapraklar ve klorofil üretilir		✓	✓
Bitkilerde Solunum	Ortaokul	Lise	Üniversite
Bitkiler, sadece geceleri ışık enerjisi olmadığı zaman solunum yapar	✓	✓	✓
Bitkilerde solunum yapraklarda gerçekleşir	✓	✓	✓
Bitkilerin solunumu fotosentezdir	✓	✓	
Bitkiler solunum yapmaz. Onlar oksijen üretirler	✓	✓	
Bitkiler karanlıkta fotosentez yapamadığında solunum meydana gelir	✓	✓	✓

Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışmadan elde edilen bulgularından anlaşıldığı üzere bazı öğrenciler bitkilerin oksijen üretmek için fotosentez yaptığını düşünmektedir. Oksijenin bir yan ürün olduğunu algılayamamaktadırlar. Bu kavram yanlışları büyük bir olasılıkla öğrencilerin fotosentezin tanımını sadece formülünü ezberleyerek anlamaya çalışmalarından kaynaklanmaktadır. Benzer yanlışlar Köse, Gezer, Durkan ve Erol (2005), Bacanak, Küçük ve Çepni (2004) tarafından da belirlenmiştir. Öğrencilerin fotosentez kavramını nasıl algıladıkları incelenecek olursa, öğrenim seviyesi arttıkça öğrencilerin fotosentezin tanımına güneş ışığı, oksijen, karbondioksit, su, klorofil ve besin gibi kavramların yanı sıra, enerji değişimi, ışık enerjisinin kimyasal enerjiye çevrilmesi, glikoz, inorganik ve organik gibi kavramları, fotosentezin kimyasal bir reaksiyon olduğunu ekledikleri saptanmıştır. Literatürde de benzer öğrenim durumları bulunmaktadır (Canal, 1999; Mason ve Boscolo, 2000).

Öğrencilerin kavram yanlışlığına sahip olduğu bir diğer kavram ise bitkilerde solunum konusu ile ilgilidir. Öğrencilere bitkiler ne zaman solunum yapar diye sorulduğunda bazı öğrenciler bitkilerin solunum yapmadığını belirtmiştir. Bitkiler her zaman solunum yapar doğru yanıtı verenlerin ise bu konuda başka kavram yanlışlığına sahip olduğu saptanmıştır. Bitkiler solunum yapar diyenlerin büyük bir çoğunluğu bitkilerin geceleri solunum yaptığı görüşünde birleşmişlerdir. Benzer yanlışlar Finley, Stewart, and Yarroach (1982), Bacanak, Küçük ve Çepni (2004), Mason ve Boscolo

(2000) tarafından da belirlenmiştir. Her seviyedeki öğrencilerin yanıtları incelendiğinde fotosentez ve solunumun aynı anda olamayacağı, bitkilerin karbondioksit alıp oksijen vererek solunum yaptığı, solunumun oksijenin alınıp karbondioksitin verildiği bir gaz değişim işlemi olduğu ve bitkilerin geceleri solunum yaptığı gibi yanlışlıklara sahip olduğunu göstermektedir. Literatürde de benzer öğrenim durumları belirlenmiştir (Çapa, 2000; Mikkila, 2001; Köse, Gezer, Durkan ve Erol, 2005).

Fotosentez ve bitkilerde solunum kavramlarının açıklanmasında artan öğrenim seviyesine bağlı olarak tam anlama seviyesinde genel bir artış olduğu, buna paralel olarak kavram yanlışlarında da azalma olduğu görülmektedir. Günlük hayatta edinilen bilgiyle öğretim ortamına gelen ortaokul öğrencisine uygun olmakta ve bilimsel manada olan eksikliklerini görmesini de engellemektedir. Fotosentez ve bitkilerde solunum kavramlarının bilimsel manada yeterince belirtilmemesi ve öğrencilerin ortaokul sürecinde günlük hayatta edindikleri bilgilerin sınıf ortamında baskın olmasına neden olduğu söylenebilir. Ortaokul, lise ve üniversite son sınıftaki öğrencilerin fotosentez ve bitkilerde solunum kavramlarını anlama düzeylerinin ve kavram yanlışlarının belirlenmesine yönelik olarak yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgular ve yapılan yorumlara dayanılarak elde edilen sonuçlara bakıldığında; Genel olarak, incelenen kavramlar her üç öğrenim seviyesinde de yeterince anlaşılammıştır. Beklendiği üzere öğrenim seviyesi arttıkça genel olarak kavramların ortalama tam anlaşılma oranları artmıştır. Bunun yanında, fotosentez ve bitkilerde solunum kavramları farklı seviyelerdeki öğrenciler tarafından anlaşılmasında günlük hayatta kullanımı ile bilimsel anlamı değişen oranlarda baskınlık göstermektedir. Ortaokul seviyesinde kavramların günlük hayatta kullanımı ile ilgili anlamı ön plana çıkarırken, lise ve üniversite seviyelerinde giderek artan oranlarda bilimsel tanım ve okul bilgisi ön plandadır. Ayrıca, ortaokul seviyesindeki öğrenciler günlük hayat ile ilgili temel kavramdan olan fotosentez ve bitkilerde solunum gibi kavramlarda eksik ve yanlış anlamalara sahiptirler. Bu durum onların ileriki öğrenim yaşantılarında karşılaşacakları yeni kavramları anlamalarını zorlaştıracaktır ve yeni kavram yanlışlarına yol açacaktır. Dolayısıyla, öğrenim seviyesi yükseldikçe, kavram yanlışları çeşitlenebilir

Öneriler

Fotosentez ve bitkilerde solunum ile ilgili olarak ortaokul, lise ve üniversite son sınıf öğrencilerinin anlama düzeylerinin ve kavram yanlışlarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada varılan sonuçlara dayanılarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- Fotosentez ve bitkilerde solunum ile ilgili olarak gelecekte yapılacak

olan çalışmalar için, öğretmenlerin örneklem grubu içerisine dahil edilmesi önerilmektedir.

- Öğrencilere fotosentez ve bitkilerde solunum ile ilgili kavramlar anlatılırken benzer örnekler üzerinde kavramların öğretilmesi yerine farklı örnekler üzerinde konular işlenmelidir. Böylece öğrencilerin tek bir örnek üzerinde bilgilerini yapılandırmaya çalışmaları ve diğer uygulamalarda da sadece bir tek örneği temel alma özelliklerinin önüne geçilebilir.
- Fotosentez ve bitkilerde solunum ile ilgili öncelikli kavramları öğrenim düzeyi de göz önüne alınarak ve süreklilik arz edecek şekilde planlanmalı ve günlük hayattaki bilgiyle bilimsel bilgi arasındaki kilometre taşları belirlenmelidir.

Kaynaklar

- Abraham., M.R., Gryzyboeski, E.B., Renner, J.W. ve Marek, A.E. (1992). Understanding and Misunderstanding Eighth Graders of Five Chemistry Concepts Found in Textbooks, *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 105-120.
- Akpınar, E. (2006). Fen öğretiminde soyut kavramların yapılandırılmasında bilgisayar desteği: yaşamımızı yönlendiren elektrik ünitesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bacanak, A., Küçük, M. ve Çepni, S. (2004). İlköğretim öğrencilerinin fotosentez ve solunum konularındaki kavram yanlışlarının belirlenmesi: Trabzon örnekleme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 67-80.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Canal, P. (1999). Photosynthesis and inverse respiration' in plants: an inevitable misconceptions? *International Journal of Science Education* 21 (4), 363-371.
- Çapa, Y. (2000). An analysis of 9 th grade student's misconceptions concerning photosynthesis and respiration in plants. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Çepni, S. (2012). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetin, G. ve Ertepinar, H. (2004). *Yedinci ve dokuzuncu sınıf öğrencilerinin bazı ekoloji kavramlarını anlama düzeylerinin karşılaştırılması*. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Çokadar, H. (2012). Photosynthesis and respiration processes: Prospective teachers' conception levels. *Education and Science*, 37 (164), 81-93.
- Dekkers, P.J.M. and Thijs, G.D. (1998). Making Productive Use of Student' Initial Conceptions in Developing the Concept of Force, *Science Education*, 82, 31-51.
- Finley, N. F., and Yaroch W. L. (1982). Teachers' perceptions of important and difficult science concepts. *Science Education*, 66 (4), 531-538.
- Ginns, I.S. ve Watters, J.J. (1995). An Analysis of Scientific Understandings of Preservice Elementary Teacher Education Students, *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 2, 205-222.
- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Hoplan, M. ve Güneş, O. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde fotosentez ve solunum konusunda oluşan kavram yanlışları. *Dünya'daki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, (1), 42-47.
- Kılıç, D. ve Sağlam, N. (2004). Biyoloji eğitiminde kavram haritalarının öğrenme başarısına ve kalıcılığına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 155-164.
- Köse, S., Ayas A. ve Taş, E. (2003). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarında Fotosentez ve Bitkilerde Solunum Konularında Görülen Kavram Yanlışlarının Giderilmesinde Kavram Değişim Metinlerinin Etkisi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 106-112.
- Köse, S., Gezer, K., Durkan, N. ve Erol, G. H. (2005). Çizim yöntemi kavram yanlışlarının belirlenmesinde ne kadar etkili?, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, 864-866.
- Köse, S. and Uşak, M. (2006). Determination of prospective science teachers' misconceptions: photosynthesis and respiration in plants. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(1), 25-52.
- Klymkowsky, M. W. and Doxas, K. G. (2008). Recognizing student misconceptions through ed's tools and the biology concept inventory. *Plos Biology*, 6(1), 14-17.
- Mason, L., and Boscolo P. (2000). Writing and conceptual change. What changes? *Instructional Science* 2, 199-226.
- Mikkila, M. (2001). Improving conceptual change concerning photosynthesis through text

- design. *Learning and Instruction*, 11, 241-257.
- Osborne, R.J. and Freyberg, P. (1985). *Learning in Science: The Implications of Children's Science*, Hong Kong: Heinemann.
- Osborne, R.J. and Wittrock, M.C. (1983). *Learning Science: A Generative Process*. *Science Education*, 67,4, 489-508.
- Ören, F., Karatekin, P., Erdem, Ş ve Ormancı, Ü. (2012). Öğretmen Adaylarının Bitkilerde Solunum-Fotosentez Konusundaki Bilgi Düzeylerinin Kavram Karikatürleriyle Belirlenmesi ve Farklı Değişkenlere Göre Analizi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 13, Sayı 3*, 155-174.
- Özay Köse, E., Pekel, O., ve Hasenekoğlu, İ. (2009). Misconceptions and alternative concepts in biology textbooks: Photosynthesis and respiration. *Journal of Science Education*, 10(2), 91-93.
- Özay, E. (2008). Mitoz-mayoz konusunun öğretiminde kavramsal değişim metinlerinin kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 211-220.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Geban, Ö. (2004). Facilitating Conceptual Change in Students Understanding of Ecological Concepts. *Journal of Science Education and Technology*, 13 (1), 95–105.
- Palmer, D. (1999). Exploring The Link Between Student' Scientific and Nonscientific Conceptions. *Science Education*, 83, 639-653.
- Palmer, D. (2001). Students' Alternative Conceptions and Scientifically Acceptable Conceptions About Gravity. *International Journal of Science Education*, 23, 7, 691-706.
- Schulte, P. L. (2001). Pre Service Primary Teacher Alternative Conceptions in Science and Attitudes Toward Teaching Science, Unpublished Doctoral Dissertation, New Orleans University, New Orleans.
- Şaşmaz-Ören, F., Ormancı, Ü., Erdem, Ş. ve Karatekin, P. (2010). Kavram karikatürlerinin farklı bir kullanım alanı: ilköğretim öğrencilerinin bitkilerde solunum ve fotosentez konusuna ilişkin bilgi düzeylerini belirleme çalışması. IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, İzmir.
- Tekkaya, C. ve Balcı, S. (2003). Öğrencilerin fotosentez ve bitkilerde solunum konularındaki kavram yanlışlarının saptanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 101-107.
- Töman, U. ve Odabaşı, O.S. (2013). Enerji Kaynakları Ve Enerji Depolanması Kavramlarının Farklı Öğrenim Seviyelerinde Öğrenilme Durumunun Araştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 47-68.
- Töman, U. ve Odabaşı, O.S. (2012). Enerji Dönüşümü Kavramının Farklı Öğrenim Seviyelerinde Öğrenilme Durumunun Araştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 289-312.
- Yılmaz, Ö., Tekkaya, C., Geban, Ö. ve Özden, Y. (1999). Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Hücre Bölünmesi Ünitesindeki Kavram Yanlışlarının Tespiti ve Giderilmesi. III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, MEB, ÖYGM.

Öğretmen Adaylarının Aktif Öğrenmeye Yönelik Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Serhat SÜRAL*

Öz

Günümüz eğitim anlayışında yapılandırmacı eğitim felsefesi benimsenmektedir. Bu anlayışın her boyutunda ifade edilen, öğrencinin aktif olarak süreçte yer alması, öğretmenin ise rehber pozisyonunda bulunması gerektiği bilinmektedir. Aktif öğrenme modelini ve bu modelin getirdiği birçok yöntem ve tekniği sınıflarında uygulayacak olan öğretmen adaylarının, bu modeli ne denli benimsediklerini ve algıladıklarını tespit etmek amacıyla, öğretmen adaylarının aktif öğrenmeye ilişkin algıları araştırmacı tarafından belirlenen bağımsız değişkenler ile incelenmiştir. Araştırma nicel bir çalışma olarak tasarlanmış ve genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modele uygun olarak, ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini ise, evrende bulunan 576 eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencisinden 325 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmen Adaylarının aktif öğrenmeye ilişkin algılarını ölçmek amacıyla Öztürk ve Aydede Yalçın (2013) tarafından geliştirilen “Aktif Öğrenmeye İlişkin Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Belirlenen değişkenlerden cinsiyet, branş, aktif öğrenme tekniklerinin en etkili kullanıldığı kademe, aktif öğrenme tekniklerini uygulamada öğretmen adaylarının görüşleri değişkenlerinde anlamlı farklar ortaya çıkarken, aktif öğrenme tekniklerinin uygulanabilirliği içerik açısından en uygun ders değişkeninin öğretmen adaylarının aktif öğrenmeye ilişkin algılarında bir farklılaşma oluşturmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Aktif Öğrenme, Öğretmen Adayı, Yapılandırmacılık, Öğrenci Merkezli Öğrenme

* Arş.Gör.Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ABD. e-posta: ssural@pau.edu.tr

The Investigation of Perceptions the Towards Active Learning of Teacher Candidates in Terms of Different Variables

Abstract

Constructivist educational philosophy in today's educational approach is adopted. This is expressed in all aspects of understanding, the student is actively involved in the process, it is known that the teacher must have the guide position. Active learning model and this model has brought many methods and techniques to be applied in the classroom of teacher candidates, this model is intended to identify and perceive how they have adopted. Perceptions of active learning of teachers was examined by the arguments set out by the researcher. Research designed and used as a quantitative study general screening model. This model has been designed with the relational model. The sample of the study, 576 faculty of education in the universe constitutes 325 students from third grade students. Perception scale for active learning in the study were used. The scale was developed by Ozturk and Aydede Yalcın (2013). Gender, branch, the most effective use of active learning techniques that stage, the views of teachers applying active learning techniques have emerged significant differences in the variables. Active learning in the most appropriate course of active learning teachers' perceptions of variables in terms of the content of the technical feasibility has been shown to create a differentiation.

Key Words: Active Learning, Teacher Candidate, Constructivism, Student Centred Learning.

Giriş

Öğrenme, bizzat öğrenci tarafından, genellikle bir öğretici yardımıyla gerçekleştirilen bir süreçtir. Öğrenci, okuldaki öğrenci veya okul dışından bir yetişkin olabilir. Birey, amacını engelleyen bir sorun, güdülerini doyurabileceği bir işlev veya karşılık vermek zorunda bulunduğu bir uyararla karşılaştığı zaman, tüm bilgi, beceri ve tutumlarını birleştirip bütünleyerek gereken çözümü bulabilme, işlevi yerine getirebilme veya karşılığı verebilme davranışını gösterebiliyorsa o zaman öğrenme gerçekleşmiş demektir (Önder, 1993:23).

Öğrenci sürekli kendisi artan ve değişen bilgiye ulaşabilmeli, onları düzenleyebilmeli, işleyebilmeli ve kendi düşünme biçimlerinin bir parçası durumuna getirebilmelidir. Bunun için öğrencilerin öğrenme sürecinde başkalarına bağımlı kalmadan öğrenebilmeleri ve kendi öğrenme süreçlerini denetleyebilmeleri gerekmektedir. “Öğrenmeyi öğrenme” öğrencinin öğrenmesi ile ilgili sorumluluğunu taşıması ve buna yönelik etkinlikleri gerçekleştirebilmesidir (Güven, 2004: 3). Öğrenmenin en alt seviyesinde akılda tutma (belleme, ezberleme) en üst seviyede ise akıl yürütme, uygulama vardır. Öğrenmenin davranışsal tanımında belirtildiği gibi tam anlamıyla öğrenme, bireyin öğrendiği bilgi ve beceriyi uygulamaya dökebilmesidir. Öğrenme ancak öğrencinin aktif katılımıyla gerçekleşebilir. Öğretmen dahil hiç kimse bireyin öğrenmesini sağlayamaz. Öğretmen yol gösterir, programa koyar, yardımcı olur fakat öğrenme bireyin sadece kendisinin gerçekleştirebileceği zihinsel bir değişimdir (Ünal, 1999: 374). Çetin'e (2011) göre de bilgiler, insan zihnine aynen taşınarak depolanmaz. Tüm öğrenmelerin zihindeki bir yapılandırma sonucu oluştuğu varsayımı üzerine temellendirilen yapılandırmacılık, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir. Bu amaçla yapılandırmacı eğitim ortamında, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayan aktif öğrenme yaklaşımlarından yararlanılır.

Aktif öğrenme düşüncesinin temelleri yapılandırmacılığa ve onun öğrenme alanındaki sürümü olan bilişselciliğe dayanmaktadır. Yapılandırmacılığa göre öğrenmenin, sunulan bilgiyi alma değil; bilgiyi yapılandırma, yeni anlamlar çıkarma süreci olduğu kabul edilmektedir ve bilgiyi yapılandırma gereksinimi, birey çevresiyle etkileşim durumundayken ortaya çıkar. Yapılandırmacılıkta bilgi öğrenen tarafından yapılandırıldığı için bireye özgüdür ve başkasına aktarılması mümkün değildir (Açıkgöz, 2003).

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir

(Açıkgöz, 2003: 15). Aktif öğrenme, öğrencilerin yaptığı uygulamalar hakkında düşündüğü ve gerçekleştirdiği tüm çalışmaları içeren uygulamalardır (Bonwell ve Eison, 1991: 2). Başka bir tanımlamada ise, aktif öğrenme öğrencilerin bilgiyi kendilerinin keşfetmelerini sağlamak ve sonraki performansı için bilginin basit kullanılabilirliğinin ötesindedir (Butler, Phillmann, ve Smart, 2001; Lake, 2000; Lonka ve Ahola, 1995; Schwartz ve Bransford, 1998).

Kalem ve Fer'e (2003) göre ise aktif öğrenme, genel anlamı ile öğrencilerin aktif olduğu öğrenme durumudur. Öğreneni pasif izleyici ve gözlemci konumundan çıkarıp öğrenme olayının içine çekmektir. Ancak, aktif öğrenme öğrenenin, basit olarak öğrenme sürecine katılması değil, zihinsel yeteneklerini kullanmaya, düşünmeye, öğrenilen bilgiler üstünde yorum yapmaya, öğrenme sürecinde ilgili kararlar almaya teşvik eder. Öğrenen, öğrenme sürecinde aktif olarak bulunur, kendi öğrenmesini yönlendirir, yüksek düşünme ve karar verme becerilerini kullanır ve diğer öğrenenlerle işbirliği içinde olur. Öğretmen ise bu süreçte öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrencileriyle beraber öğrenen kişi konumundadır.

Öğrenme süreci içerisinde etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için uygulanabilecek birçok aktif öğrenme tekniği vardır. Bu tekniklerin uygulanması kolay ve ucuza temin edilebilecek her türlü materyalin kullanılmasıyla yapılabilir. Ayrıca aktif öğrenme yöntemleri; her yaşa ve her konuya uygun birçok tekniği içinde barındırdığı için, bu yönüyle de kullanışlıdır. Öğretmen amaca, konuya, süreye, öğrencilere, ortama ve mevcut şartlara uygun tekniği seçip uygulayabilir (Dilmaç, 2011: 299). Ancak önemli olan, kuramsal yaklaşımlara uygun olarak, etkinliklerle öğrenmeye ağırlık verilmesidir (Pekin, 2000).

Aktif öğrenme sürecinin tüm aşamalarında öğrenenlerin aktif katılımı söz konusudur. Sınıf içi etkinlikler öğretmen- öğrenen iş birliği ile belirlenmekte ve uygulanmaktadır (Işık, 2014: 26). Açıkgöz'e (2011) göre öğretmen, yenilikleri sınıflarında uygularken, uygulama sonuçlarını değerlendirirken, karşılaştıkları sorunun çözümü için öneriler geliştirirken bir araştırmacı gibi davranmalıdır. Ayrıca öğretmen, öğrencilere alacakları kararlarla ilgili seçenekleri ve bir problem çıktığında onun olası çözümlerini tasarlayıp sunabilmeli ve öğrencilerin belli öğrenmeleri uygun yollar izleyerek belli bir sürede gerçekleştirebilmesi için de öğrenme sürecini kolaylaştırmalıdır. Felder ve Brent'e (1996) göre ise; aktif öğrenmede öğretmenler, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını ve kendi kendine öğrenme fırsatı vererek onların öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda ihtiyaçları olduğu anlarda kullanmalarına olanak veren beceriler edinmelerini sağlar. Çünkü aktif öğrenme ortamında öğrenme ve gelişme sürekli kontrol

altında tutulan olgulardır. Bu nedenle aktif öğrenmede öğretmen, bir otorite olmanın ötesinde, sınıfta bir rehber konumdadır (Açıköz, 2003).

Aktif öğrenmede, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin rolünün yanı sıra öğrencinin görevi de büyük önem taşımaktadır. Gökçe'ye (2004) göre öğrencilerin araştırmaları için bilgi kaynaklarını kendilerinin kullanması, bilgilerini örgütlemeleri ve sunmaları, projelerinde bireysel ve grup sorumluluğu almaları, grup çalışmalarında birbirlerine katkıda bulunacak biçimde çalışmalarını, sürekli etkileşim yoluyla ortak bilgi üretimi için işbirliği yapmaları aktif öğrenme ortamında öğrenciden beklenendir. Bir başka deyişle, bu süreçte sorumluluklar öğrenci tarafından üstlenilir. Öğrencinin üstlendiği bu sorumluluklar öğretmen - öğrenci işbirliği ile yürütülür. Öğrencinin etkin katılımı, yazması, okuması, düşünmesi, sorular sorması, örnekler vermesi, kaynaklara ulaşması, deney yapması gibi etkinlikler ile gerçekleşir.

Aktif öğrenmede öğrenci, bilgiyi nerede kullanabileceğini tasarlar, niçin onu öğrendiğini bilir. Kendi öğrenmesini inceler, iyi ve kötü olduğu noktaları keşfetmeye çalışır. Öğrenciler birbirleriyle etkileşimde bulunur, sorunlarını ve bilgilerini birbiriyle paylaşır, bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için araştırır, düşünür ve keşfeder (Açıköz, 2011).

Kalem ve Fer'in (2003) yapmış oldukları aktif öğrenmeye yönelik yapılan çalışmalarla ilgili derlemesinde, akademik başarı üstüne bir yoğunlaşmanın olduğu ifade edilmektedir. Kalem ve Fer'in ifade ettiklerine göre Sökmen (2000) tarafından yapılan araştırmada, patoloji laboratuvar teknikerliği kimya derslerinde, laboratuvar ve günlük yaşama ilişkin deneylerin, öğrencilerin dersi öğrenmelerine en çok katkı sağlayan aktif öğrenme etkinlikleri olduğu, grup çalışmalarının da öğrenciler tarafından benimsendiği kanısına varılmıştır. Yılmaz (1995) tarafından uygulanan diğer bir araştırmada ise lise fizik dersinde, öğrenme açısından, aktif öğrenme sürecinin, geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Lise öğrencilerinin matematik dersine olan yönelimleriyle, aktif katılımları arasındaki ilişkiyi araştıran Bilha (1989), aktif öğrenme modeliyle ders işlenen deney grubundaki öğrencilerin tutumlarında, kontrol grubundaki öğrencilerden daha olumlu gelişme görüldüğu yargısına ulaşmıştır. Başka bir araştırmada (Tombe, 1989) üniversite öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinin aktif öğrenme kullanımına etkisi araştırılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin yüksek bir oranının aktif öğrenme uygulamalarının, öğretim hedeflerine ulaşmak için yararlı olduğu konusunda hemfikir olduklarını göstermiştir.

Bununla birlikte bazı araştırmalar ise öğrencilerin aktif öğrenmeyi artıran stratejileri, geleneksel derslere tercih ettiklerini göstermiştir. Öğrencilerin başarısını değerlendiren diğer araştırmalar aktif öğrenmeyi arttıran bir çok stratejinin içeriğe hakimiyeti artıran derslerle karşılaştırılabilir

olduğunu, ancak düşünme ve yazmada öğrencilerin gelişimini artırmada bu derslere karşı üstün durumda olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bilişsel süreçlerin önem kazandığı araştırmalar çok sayıda bireyin ders anlatmaktan başka pedagojik tekniklerle öğrenme tarzlarının en iyi hale getirilebildiğini göstermiştir (Bonwell ve Eison, 1991: 2). Bu bağlamda aktif öğrenme modelinde en önemli faktör öğrenme ortamlarıdır. Öğrencilerin yeteneklerini geliştirebileceği, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Öğrenme ortamı oluşturulurken eğitim programı, kullanılan araç gereçler, sınıf boyutu, öğrencilerin becerileri, zaman, fiziksel çevre dikkat edilmesi gereken önemli noktalardır (Çalışkan, 2005).

Aktif öğrenme modelinin öğrencilere sunduğu bu avantajlara ve sağladığı fırsatlara rağmen eğitim sürecinde yaygın olarak uygulanmadığı görülmektedir. Bu durumun temel nedenlerinden biri, öğretmen eğitiminde aktif öğrenme modelinin kullanılmaması, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde aktif öğrenci konumunda olmaması ve öğretmenlerin aktif öğrenme modeli konusunda yeterince bilgi, uygulama becerisi ve deneyime sahip olamamasıdır (Taş, 2005).

Buradan yola çıkılarak aktif öğrenme modelinin eğitim fakültelerinde ne düzeyde uygulandığı ve öğrenciler üzerinde nasıl bir algı oluşturduğu incelenmek istenmiştir. Bilindiği üzere günümüz eğitim anlayışında yapılandırmacı eğitim felsefesi benimsenmektedir. Bu anlayışın her aşamasında ifade edilen, öğrencinin aktif olarak süreçte yer alması, öğretmenin ise rehber pozisyonunda bulunması gerektiği bilinmektedir. Aktif öğrenme modelini ve bu modelin getirdiği birçok yöntem ve tekniği sınıflarında uygulayacak olan öğretmen adaylarının, bu modeli ne denli benimsediklerini ve algıladıklarını tespit etmek amacıyla, öğretmen adaylarının aktif öğrenmeye ilişkin algıları araştırmacı tarafından belirlenen bağımsız değişkenler ile incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma kapsamının evren ve örneklem sayıları, veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve verilerin analizi için kullanılan teknikler hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel bir çalışma olarak tasarlanmış ve genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modele uygun olarak, ilişki tarama modeli ile desenlenmiştir. İlişki tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Gay, 1987; Gall, J.; Gall, M.D. ve Borg, 1999: 33).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine ise, evrende bulunan 576 eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencisinden 325 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya farklı anabilim dallarından öğretmen adayları katılmıştır. Toplamda ise 325 öğrenciye ulaşılarak evrenin yaklaşık % 57'sine ulaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Öğretmen Adaylarının aktif öğrenmeye ilişkin algılarını ölçmek amacıyla Öztürk ve Aydede Yalçın (2013) tarafından geliştirilen “Aktif Öğrenmeye İlişkin Algı Ölçeği” kullanılmıştır.

Toplanan veriler doğrultusunda ortaokul fen öğretmenlerinin aktif öğrenmeye ilişkin algılarını belirten cümleler oluşturulmuştur. Daha sonra bu cümleler ölçek maddeleri haline getirilmiştir. Bu şekilde 22'si olumlu 13'ü olumsuz olmak üzere 35 taslak madde oluşturulmuştur. “Aktif Öğrenmeye İlişkin Algı” ölçeğinin 35 taslak madde üzerinde İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında görevli 5 uzmanın, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalında görevli 1 uzmanın ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görevli 2 uzmanın görüş ve önerileri alınmıştır. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda bazı maddeler eklenmiş, bazı maddeler düzeltilmiş, bazı maddeler ise ölçekten çıkarılmıştır. Bunun sonucunda uzman görüşüne dayalı olarak düzenlenen taslak maddelerin sayısı 34 olarak belirlenmiştir. Kapsam geçerliğinin ardından 10 ortaöğretim Fen ve Teknoloji Öğretmenine beşli Likert tipi ölçme aracı şeklinde olumlu ve olumsuz maddeler “Her zaman”, “Genellikle”, “Ara sıra”, “Nadiren”, “Hiçbir Zaman” şeklinde taslak olarak hazırlanan 13'ü olumsuz 21'i olumlu 34 madde (Ek 4) uygulanmıştır. Uygulama sırasında öğretmenlere anlamakta zorlandıkları maddeler sorulmuş, bu maddeler işaretlenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından bu maddeler 2012-2013 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde görevde bulunan 230 Ortaokul Fen ve Teknoloji öğretmenine uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda yapılan temel bileşenler analizi ile ölçeğin KMO değeri 0.93, Barlett testi sonucu 0.000 olarak bulunmuştur. Tek faktör için Cronbach Alpha katsayısı 0.96 olarak bulunmuştur (Öztürk, 2014).

Alan yazında psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olmasının test puanlarının güvenirligi için genel olarak yeterli görüldüğü belirtilmektedir (Tezbaşaran, 1996: 34; Büyüköztürk, 2005: 45). Bu çalışmada çalışma kapsamına giren 2104-2015 eğitim öğretim yılında öğrenim gören öğretmen adaylarının oluşturduğu örneklem grubunun güvenirlik katsayısı .872 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 1. Örneklemde Yer Alan Öğrencilerin Belirlenen Değişkenlere Göre Frekans Dağılımları

DEĞİŞKEN	GRUP	f	% f
CİNSİYET	Kız	210	64.0
	Erkek	115	36.0
BRANŞ	Sınıf Öğretmeni	79	24.3
	Matematik Öğretmeni	28	8.6
	Türkçe Öğretmeni	53	16.3
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	52	16.2
	Fen Bilgisi Öğretmeni	52	16.2
	İngilizce Öğretmeni	61	20.5
Size göre aktif öğrenme teknikleri hangi eğitim kademesinde en etkili kullanılabilir?	İlkokul Kademesinde	164	50.4
	Ortaokul Kademesinde	105	32.3
	Lise Kademesinde	21	6.4
	Tüm kademelerde	35	11.9
Aktif öğrenme tekniklerini uygulamada kendimi...	yeterli buluyorum.	74	22.7
	geliştirmem gerekir.	210	64.6
	yetersiz görüyorum.	41	12.7
Aktif öğrenme modelinin içerik açısından uygulanabilirliği en yüksek ders size göre hangisidir?	Hayat Bilgisi	95	29.2
	Türkçe	58	17.8
	Fen Bilgisi	82	25.2
	İngilizce	35	10.7
	Matematik	33	10.6
	Sosyal Bilgiler (Tarih-Coğrafya)	22	6.5
TOPLAM		325	100

Çalışma kapsamında yer alan cinsiyet, branş, aktif öğrenmenin en etkili kullanıldığı kademe, aktif öğrenme tekniklerinin uygulanmasında öğretmen adaylarının görüşü ve aktif öğrenme modelinin uygulanabilirliği en yüksek ders değişkenleri yer almıştır. Her değişken içerisindeki grupların frekans dağılımlarının dengesiz bir dağılım gösterdiği dikkat çekmektedir.

Verilerin Analizi

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet, branş, aktif öğrenmenin en etkili kullanıldığı kademe, aktif öğrenme tekniklerinin uygulanmasında öğretmen adaylarının görüşü ve aktif öğrenme modelinin uygulanabilirliği en yüksek ders değişkenlerinin parametrik mi yoksa non-parametrik bir değer mi gösterdiğine bakmak için, belirlenen değişkenlere Kolmogorov- Smirnov testi uygulanarak parametrik değerler gösterip göstermediği test edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov (K - S) testi ile bir örneklemden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenir. Normal değer gösteriyorsa parametrik, göstermiyorsa non-parametrik testler kullanılır. “p” değerinin 0.05 düzeyinde anlamlı çıkması ($p < 0.05$) non-parametrik; $p > 0.05$ durumunda ise parametrik testlerin kullanılması gerekir (Baştürk, 2010: 89). Parametrik değer gösterenler için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post Hoc analizi için de TUKEY testleri uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS (13) paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacına ulaşmak adına kullanılan ölçme değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Cinsiyet Değişkeninin Öğretmen Adaylarının Aktif Öğrenmeye İlişkinin Algılarındaki Anlamlılık Düzeyi

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet, branş, aktif öğrenmenin en etkili kullandığı kademe, aktif öğrenme tekniklerinin uygulanmasında öğretmen adaylarının görüşü ve aktif öğrenme modelinin uygulanabilirliği en yüksek ders değişkenlerinin parametrik mi yoksa non-parametrik bir değer mi gösterdiğine bakmak için, belirlenen değişkenlere Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve cinsiyet ve branş değişkenleri .05 düzeyinde anlamlı fark göstermediği için bunlarda parametrik testler, diğer değişkenler .05 düzeyinde anlamlı fark gösterdiği için non-parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenin Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Aktif Öğrenmeye Yönelik Algılarının Anlamlılık Düzeyi (t testi)

Cinsiyet	N	X_{ort}	Ss	t	p
Kız	210	32.24	2.541	3.274	.041*
Erkek	115	29.18	2.133		

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Çalışma kapsamında yer alan örneklem grubunda belirlenen cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve Tablo 2'deki bulgular elde edilmiştir. Buna göre cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının aktif öğrenmeye ilişkin algılarında fark yaratan bir değişken olduğu görülmüştür. Kız öğretmen adaylarının ortalaması ($X_{ort}=32.24$), erkek öğretmen adaylarının ortalamasından ($X_{ort}=29.18$) yüksek çıkmıştır. Bu sonuca göre kız öğretmen adaylarının aktif öğrenmeye yönelik algılarının erkek öğretmen adaylarına göre daha üst düzeyde şeklinde yorumlanabilir. Talaz'ın (2013) sınıf öğretmenleri ile aktif öğrenme tekniklerini kullanma durumu üzerine yapmış olduğu çalışmada, cinsiyet değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Şahin (2005) ve Öner'in (2007) araştırmalarında da aynı şekilde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Branş Değişkeninin Öğretmen Adaylarının Aktif Öğrenmeye İlişkinin Algılarındaki Anlamlılık Düzeyi

Branş değişkenine de uygulanan Kolmogorov-Smirnov testi sonucu .05 düzeyinde anlamlı fark çıkmadığı için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Tablo 3. Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Aktif Öğrenmeye İlişkin Algılarının Branş Değişkene Göre Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Branş	N	X _{ort}	Ss	F	p
Sınıf Öğretmeni	79	33.52	2.209		
Matematik Öğretmeni	28	28.96	2.385		
Türkçe Öğretmeni	53	31.77	3.575	8.455	.017*
Sosyal Bilgiler Öğr.	52	30.55	2.373		
Fen Bilgisi Öğretmeni	52	29.68	3.521		
İngilizce Öğretmeni	61	29.77	2.085		

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 3 incelendiğinde branş değişkeninin öğretmen adaylarının aktif öğrenmeye ilişkin algıları üzerinde anlamlı farklar oluşturduğu görülmektedir. Bu sonuca göre branş değişkeninin öğretmen adaylarının aktif öğrenmeye ilişkin algı düzeylerinde etkili bir değişken olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının aktif öğrenmeye ilişkin algıların anlamlı farklılıklarının hangi branşlar arasında olduğunu görebilmek için Post Hoc testlerinden Tukey testi uygulanmıştır.

Tablo 4. Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Aktif Öğrenmeye İlişkin Algılarının Branş Değişkene Göre Tukey Testi Sonuçları

	Sınıf Öğretmeni	Matematik Öğretmeni	Türkçe Öğretmeni	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Fen Bilgisi Öğretmeni	İngilizce Öğretmeni
Sınıf Öğretmeni		✓	✓	✓	✓	✓
Matematik Öğretmeni	✓					
Türkçe Öğretmeni	✓					
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	✓					
Fen Bilgisi Öğretmeni	✓					✓
İngilizce Öğretmeni	✓				✓	

Çalışma kapsamına alınan sınıf, matematik, Türkçe, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve İngilizce öğretmenliği branşlarında yapılan analizde sınıf öğretmenliği ile diğer tüm branşlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu Tablo 4'te görülmektedir. Tablo 3'teki ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamanın sınıf öğretmenliğinde olduğu görülmektedir. Buna göre tüm

branşlarda sınıf öğretmenliğinin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının aktif öğrenmeye ilişkin algılarının diğer tüm branşlara göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca İngilizce öğretmenleri ile fen bilgisi öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu iki branş arasındaki genel ortalamalara bakıldığında çok az bir fark da olsa İngilizce öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Buna göre İngilizce öğretmenlerinin aktif öğrenmeye ilişkin algı düzeylerinin fen bilgisi öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Aktif Öğrenme Tekniklerinin En Etkili Kullanıldığı Kademe Değişkeninin Öğretmen Adaylarının Aktif Öğrenmeye İlişkin Algılarındaki Anlamlılık Düzeyi

Aktif öğrenme tekniklerinin en etkili kullanıldığı kademe değişkenine uygulanan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda elde edilen katsayı .05'ten düşük çıktığı için örneklem grubundan sağlanan toplam verilere non-parametrik testlerden Kruskal Wallis analizi yapılmıştır.

Tablo 5. Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Aktif Öğrenmeye İlişkin Algılarının Aktif Öğrenmenin En Etkili Kullanıldığı Kademe Değişkene Göre Medyan Ortalamaları

Branşlar	n	Sınıf Ortalaması	sd	X ²	p	Fark
İlkokul	164	121,43	5	18.282	.000*	1-4, 2-4, 3-4, 2-3
Ortaokul	105	115,04				
Lise	21	108,93				
Tüm kademeler	35	101,55				

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Analiz sonuçlarına göre, araştırma kapsamına alınan aktif öğrenmenin en etkili kullanıldığı kademe değişkeni içindeki gruplar ile öğretmen adaylarının aktif öğrenmeye ilişkin algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($X^2(5) = 18,28; p < 0.05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğu Mann – Whitney U testi belirlenmiş ve Tablo 6'da gösterilmiştir. Her bir kademe bir rakamla sembolize edilmiştir. Buna göre;

- (1) İlkokul kademesi
- (2) Ortaokul kademesi
- (3) Lise kademesi
- (4) Tüm kademeler

Bu farklılıkların hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için

İkili gruplar şeklinde Mann – Whitney U testi uygulanmıştır. SPSS programı, Kruskal – Wallis analizi sonucunda gruplar arasındaki farkı ve bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu gösterecek *Post Hoc* işlemi

yapmamaktadır. Bu gruplar arasındaki farkı görebilmek için gruplar ikiye ikiye seçilere Mann – Whitney U testi uygulanır (Baştürk, 2010).

Tablo 6. Gruplar Arasındaki Farkların Analizi

Farklar	Branşlar	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p
1 - 4	İlkokul kademesi	164	1923,0	53,18	493,0	-2,201	,024
	Tüm kademeler	35	1117,0	27,93			
2 - 4	Ortaokul kademesi	105	1909,5	47,11	450,5	-2,638	,015
	Tüm kademeler	35	1634,5	33,56			
3 - 4	Lise kademesi	21	1358,5	33,96	488,5	-2,718	,016
	Tüm kademeler	35	1081,5	32,04			
2 - 3	Ortaokul kademesi	105	1779,5	46,41	479,5	-2,059	,018
	Lise kademesi	35	1154,5	24,81			

Değişkendeki gruplar arasındaki farklar ikili gruplar halinde Mann – Whitney U testi ile incelendiğinde dört farklı grupta anlamlı farklılıklar görülmüştür. Gruplar arasındaki farklılıkların kimin lehine olduğu ise Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde ilkokul, ortaokul ve lise kademeleri ile tüm kademeler grubu arasında ayrı ayrı anlamlı farklar tespit edilmiştir. Tamamında tüm kademeler grubunun aleyhine bir sonuç ortaya çıkmıştır. Buna göre aktif öğrenme tekniklerinin en etkili kullanıldığı kademe değişkeni içerisinde tüm kademelerde etkili bir şekilde kullanılabilir görüşünde bulunan öğretmen adaylarının aktif öğrenmeye ilişkin algılarının düşük olduğu görülmüştür. Bir başka değişle aktif öğrenme tekniklerinin en etkili kullanıldığı kademe için ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinden birini tercih eden öğretmen adaylarının aktif öğrenmeye ilişkin algılarının, tüm kademelerde aktif öğrenme tekniklerinin etkin bir şekilde kullanılabileceğini düşünen öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu şeklinde orta çıkan sonuçlar yorumlanabilir.

Farklılaşmanın belirlendiği diğer ikili grup ise, aktif öğrenme tekniklerinin en etkili kullanıldığı kademenin ortaokul ve lise kademesi olduğunu belirten öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir. Bu iki grup arasındaki sıra ortalamalarına bakıldığında aktif öğrenme tekniklerinin en etkili kullanıldığı kademenin ortaokul olduğunu belirten grubun lehine sonuçlandığı görülmektedir. Buna göre aktif öğrenmeye ilişkin algı düzeylerinin ortaokul kademesini tercih eden öğretmen adaylarının lise kademesini tercih eden öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Aktif Öğrenme Tekniklerini Uygulamada Öğretmen Adaylarının Görüşleri Değişkeninin Öğretmen Adaylarının Aktif Öğrenmeye İlişkin Algılarındaki Anlamlılık Düzeyi

Araştırmanın bir diğer alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının aktif öğrenme tekniklerini uygulamada kendilerini ne düzeyde gördüklerine

ilişkin değişkenin öğretmen adaylarının aktif öğrenmeye yönelik algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Aktif öğrenme tekniklerini uygulamada öğretmen adaylarının görüşleri değişkenine uygulanan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda elde edilen katsayı .05'ten düşük çıktığı için örneklem grubundan sağlanan toplam verilere non-parametrik testlerden Kruskal Wallis analizi yapılmıştır.

Tablo 7. Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Aktif Öğrenmeye İlişkin Algılarının Aktif Öğrenme Tekniklerini Uygulamada Öğretmen Adaylarının Görüşleri Değişkene Göre Medyan Ortalamaları

Branşlar	n	Sınıf Ortalaması	sd	X ²	p	Fark
...yeterli görüyorum	74	101,69				
...geliştirmem gerekir.	210	185,24	4	17,256	.021*	2-3, 1-3
...yetersiz görüyorum.	41	97,52				

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Analiz sonuçlarına göre, araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının aktif öğrenme tekniklerini uygulamada kendilerini ne düzeyde gördüklerine ilişkin değişken içindeki gruplar ile öğretmen adaylarının aktif öğrenmeye ilişkin algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($X^2(4) = 17,25; p < 0.05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğu önceki değişkende olduğu gibi Mann – Whitney U testi ile belirlenmiş ve Tablo 8'de gösterilmiştir. Her bir kademe yine bir rakamla sembolize edilmiştir. Buna göre;

- (1) ...yeterli görüyorum.
- (2) ...geliştirmem gerekir.
- (3) ...yetersiz görüyorum.

Tablo 8. Gruplar Arasındaki Farkların Analizi

Farklar	Branşlar	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p
1 - 3	...yeterli görüyorum	74	1023,5	44,18	502,0	-2,181	,011
	...yetersiz görüyorum.	41	917,0	26,03			
2 - 3	...geliştirmem gerekir.	210	1409,5	62,11	463,5	-2,078	,036
	...yetersiz görüyorum.	41	934,5	32,90			

Değişkendeki gruplar arasındaki farklar yine aynı şekilde ikili gruplar halinde Mann – Whitney U testi ile incelendiğinde sadece iki farklı grupta anlamlı farklılıklar görülmüştür. Gruplar arasındaki farklılıkların kimin lehine olduğu ise Tablo 8'de gösterilmiştir.

Buna göre ilk farklılaşmanın ikili aktif öğrenme tekniklerini uygulamada kendilerini yeterli gören öğretmen adayları ile yetersiz gören öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında kendilerini bu alanda yeterli gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farkın ortaya çıktığı söylenebilir. Bir başka değişle aktif öğrenme tekniklerini uygulamada

kendilerini yeterli gören öğretmen adaylarının aktif öğrenmeye ilişkin algılarının bu teknikleri uygulamada kendilerini yetersiz gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek şekilde elde edilen bulgu yorumlanabilir.

Diğer bir anlamlı farkın ortaya çıktığı ikili grup ise örneklem grubunda yer alan öğretmen adaylarından aktif öğrenme tekniklerini uygulamada kendilerini geliştirmeleri gerektiği konusunda görüş bildiren öğretmen adayları ile kendilerini bu alanda yetersiz gören öğretmen adayları arasındadır. Bu ikilinin sıra ortalamaları incelendiğinde ise aktif öğrenme alanda kendilerini geliştirmeleri gerektiğine inanan öğretmen adaylarının lehine bir sonucun çıktığı görülmektedir. Buradan yola çıkılarak kendilerini geliştirmeleri gereken öğretmen adaylarının, aktif öğrenme tekniklerini uygulamada kendilerini yetersiz gören öğretmen adaylarına göre aktif öğrenmeye ilişkin algı düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Aktif Öğrenme Modelinin İçerik Açısından Uygulanabilirliği En Yüksek Ders Değişkeninin Öğretmen Adaylarının Aktif Öğrenmeye İlişkin Algılarındaki Anlamlılık Düzeyi

Araştırmanın son alt problemi, aktif öğrenme modelinin içerik açısından uygulanabilirliği en yüksek ders şeklinde öğretmen adaylarına sorulan sorunun bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Bu konuda görüş bildiren öğretmen adaylarının aktif öğrenmeye ilişkin algılarının ders içeriği açısından bir farklılaşma yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Aktif öğrenme modelinin içerik açısından uygulanabilirliği en yüksek ders değişkenine uygulanan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda elde edilen katsayı .05'ten düşük çıktığı için örneklem grubundan sağlanan toplam verilere non-parametrik testlerden Kruskal Wallis analizi yapılmıştır.

Tablo 9. Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Aktif Öğrenme Modelinin İçerik Açısından Uygulanabilirliği En Yüksek Ders Değişkenine Göre Medyan Ortalamaları

Branşlar	n	Sınıf Ortalaması	sd	X ²	p	Fark
Hayat Bilgisi	95	108,20				
Türkçe	58	88,64				
Fen Bilgisi	82	95,54	6	15,246	.152	-
İngilizce	35	54,32				
Matematik	33	53,69				
Sosyal Bilgiler	22	41,08				

Analiz sonuçlarına göre, araştırma kapsamına alınan aktif öğrenme modelinin içerik açısından uygulanabilirliği en yüksek ders değişkeni içindeki gruplar ile öğretmen adaylarının aktif öğrenmeye ilişkin algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($X^2(6) = 15,24$; $p > 0,05$).

Bu sonuca göre öğretmen adaylarının aktif öğrenmeye ilişkin algı

düzeyleri üzerinde, aktif öğrenme modelinin içerik açısından uygulanabilirliği en yüksek ders değişkeni anlamlı bir fark yaratmadığı yorumu yapılabilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada bu zamana kadar deneysel ve nitel çalışmalarını oldukça yoğun bir şekilde yapılan ancak nicel yöntemin kullanıldığı çalışmaya pek fazla rastlanmayan yapılandırmacı eğitim felsefesi içerisinde oldukça önemli bir yer tutan, aktif öğrenme üzerine bir çalışma yapılmıştır. Aktif öğrenmeye ilişkin daha önceden yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle öğrenci başarısı üzerindeki etkileri, yöntemin uygulanma şekli (Memnun, 2003; Seyhan, 2003; Ünal, 2004; Uşun, 2004; Köseoğlu, 2005; Cenk, 2005; Tandoğan, 2006; Koçak, 2010) üzerine olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada ise Aydede ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen aktif öğrenmeye ilişkin algı ölçeği ile aktif öğrenme sürecini, duyuşsal açıdan inceleme imkanı ortaya çıkmıştır. Aydede ve Öztürk (2014) yapmış oldukları çalışmada fen ve teknoloji öğretmenleriyle çalışmışlardır. Bu çalışmada ise öğretmen adayları ile çalışılarak örneklem yapısı değiştirilmiş ve ölçeğin uygulanabilirliği güvenilirlik ve geçerlik açısından desteklenmiştir.

Araştırma kapsamına farklı değişkenler dahil edilerek öğretmen adaylarının aktif öğrenmeye ilişkin algılarının belirlenen değişkenler ile farklılaşma yaratıp yaratmadığı incelenmiştir.

Belirlenen değişkenlerden cinsiyet, branş, aktif öğrenme tekniklerinin en etkili kullanıldığı kademe, aktif öğrenme tekniklerini uygulamada öğretmen adaylarının görüşleri değişkenlerinde anlamlı farklar ortaya çıkarken aktif öğrenme tekniklerinin uygulanabilirliği içerik açısından en uygun ders değişkeninin öğretmen adaylarının aktif öğrenmeye ilişkin algılarında bir farklılaşma oluşturmadığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarından kızların, erkeklere göre aktif öğrenmeye yönelik algılarının daha yüksek olduğu, sınıf öğretmenlerinin aktif öğrenmeye ilişkin algılarının çalışma kapsamına alınan diğer tüm branşlardan daha yüksek olduğu araştırma bulgularına dayanarak elde edilen sonuçlardır. Branş değişkenine bağlı olarak araştırmaya farklı bir boyut katabilmek adına öğretmen adaylarına "aktif öğrenme tekniklerinin uygulanabilirliği en yüksek kademe nedir?" sorusunun sorulduğu değişkenin sonuçlarına bakıldığında, ilkokul kademesinin diğer tüm kademelere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak yapılan test analizlerinin dışında dikkat çekici başka bir bulgu gözden kaçmamalıdır. ilkokul kademesinde görev yapan branş sınıf öğretmenliğidir. Çalışma kapsamına 79 sınıf öğretmeni katılmasına rağmen frekans değerleri açısından bakıldığında aktif öğrenme tekniklerinin uygulanabilirliği en yüksek kademe sorusuna 164 öğretmen adayı

ilkokul kademesi cevabını vermiştir. Çalışmanın genel amacı aktif öğrenmenin öğretmen adayları üzerindeki algılarını ölçmek olsa da iki değişkenden elde edilen frekans değerlerinin incelenmesi yapılan çalışmaya farklı bir zenginlik katmaktadır. Bu frekans değerlerine bakıldığında farklı branşların da aktif öğrenme tekniklerinin uygulanabilirliği konusunda ilkök kademesinin daha uygun olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Son olarak tüm kademelerde uygulanabilirliği konusunda oldukça az kişinin görüş bildirmesi de dikkat çekici bir sonuçtur. Buradan çıkan sonuç, öğretmen adayları aktif öğrenme tekniklerinin koşulsuz tüm kademelerde rahatça uygulanamayacağını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen frekans değerleri aktif öğrenme tekniklerinin uygulanabilirliği üzerine yeni araştırmalar yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırmanın bir başka değişkeninde ise aktif öğrenme tekniklerinin uygulamada öğretmen adaylarının görüşleri alınarak, bu veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının aktif öğrenmeye ilişkin algı düzeyleri arasından bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre kendilerini bu alanda yeterli gören ve bunun yanında kendilerini geliştirmeleri gerektiğine inanan öğretmen adaylarının diğer gruba göre aktif öğrenmeye yönelik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Göz ardı edilmemesi gereken bir başka sonuç ise örneklem grubunun yaklaşık %65'inin aktif öğrenme tekniklerini uygulamada kendilerini geliştirmeleri gerektiği sonucudur. Öğretmen adaylarının aktif öğrenme teknikleri konusunda belli fikirleri var ancak uygulama açısından yeterli deneyimlerinin olmaması şeklinde bu sonuç yorumlanabilir.

Sonuç olarak, araştırma kapsamında incelenen değişkenler ile aktif öğrenme süreci, farklı bir açıdan bakılarak incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda aktif öğrenme tekniklerine, aktif öğrenme tekniklerinin uygulanabilirliğine, aktif öğrenme sürecinin öğrenme öğretme sürecinde öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve öğrencilere, bilişsel ve duyuşsal açıdan neler kazandırdığına ilişkin farklı örneklem grupları ile araştırmalar yapılmaya gereksinim duyulan bir problem olduğu görülmüştür.

Kaynaklar

- Açıkğöz, K. (2003). Etkili öğrenme ve öğretme. *Eğitim Dünyası Yayınları*. İzmir.
- Açıkğöz, K. (2006). Aktif öğrenme. *Biliş Yayınevi*. İzmir.
- Açıkğöz, K. Ü. (2011). Aktif öğrenme. (12. Baskı), *Biliş Yayınları*, İzmir.
- Aydede, M. N. ve Kesercioğlu, T. (2012). *Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43, 37-49.
- Baştürk, R. (2010). *Bütün yönleriyle spss örneklı non parametrik istatistiksel yöntemler*. Anı Yayıncılık, Ankara
- Bilha, K. K. (1989). *The relationship between attitude toward mathematics and active participation in the mathematics class*. Dissertation Abstract International, 50, 1, 117.
- Bonwell, C. C. ve Eison, J. A. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Boztaş, H. (2012). *İlköğretim 8. Sınıf matematik dersi üçgenler alt öğrenme alanının öğretiminde aktif öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarısına ve kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Butler, A., Phillmann, K. B., ve Smart, L. (2001). *Active learning with in a lecture: assessing the impact of short, in-class writing exercises*. Teaching of Psychology, 28, 257-259.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cenk, Ö. (2005). *Aktif öğrenme yaklaşımının çarpım cetvelinin öğretiminde kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Çalışkan, F. (2005). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme yöntemlerinden çözümlenmeli öykü yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve aktif öğrenme düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Çetin, P. (2011). *İlköğretim hayat bilgisi dersinde probleme dayalı öğrenme yöntemi uygulamalarının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dilmaç, O. (2011). *Sanat tarihi derslerinde aktif öğrenme ortamının oluşturulmasının görsel sanatlar öğretmeni adaylarının akademik başarılarına etkisi*. Başkent Üniversitesi Güzel Sanatlar Tasarım Ve Mimarlık Fakültesi 1. Sanat Ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu- Dün Bugün Gelecek, Denizbank Yayınları. (298- 301). Ankara.
- Felder, R. M. ve Brent, R. (1996). Navigating the bumpy road to student-centered instruction. *College Teaching*. 44, 2, 43-47.
- Gökçe, E. (2004). İlköğretimde aktif öğrenme sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 53-64.
- Güleç, E. (2014). *Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon
- Güven, M. (2004). Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Yayınları*. Eskişehir.
- Işık Gözlükaya, S. (2014). *Resim iş öğretmenliği sanat atölye derslerinde aktif öğrenme tekniklerinin sanatsal öğrenmeye katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). *Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 3, 2, 433-461.
- Koçak, S. (2010). *Aktif öğrenme yönteminin öğrencilerin bilişim teknolojileri dersindeki*

- başarıları ve öğrenme strateji düzeyleri üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Köseoğlu, C. (2005). *Kesirlerin öğretiminde aktif öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lake, D. A. (2000). *Active learning: student performance and perceptions compared with lecture*. In J. A. Chambers (Ed.), Selected papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning (119–124).
- Lonka, K. ve Ahola, K. (1995). activating instruction: how to foster study and thinking skills in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 10, 351–368.
- Memnun, D. S. (2003). *Sekizinci sınıf olasılık konularında aktif öğrenme yöntemi ile öğretimin öğrenci başarısı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Önder, N. K. (1993). *Öğretimde program, ilke ve yöntemler*. İstanbul.
- Öner, A. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde aktif öğrenme etkinliklerini uygulama durumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Öztürk, H.İ. (2014). *Ortaokul fen ve teknoloji öğretmenlerinin aktif öğrenmeye ilişkin algı profillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Pekin, H. (2000). *İlköğretim 5. sınıf matematik öğretiminde aktif etkileşimli öğrenme modelinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Schwartz, D. L. ve Bransford, J. D. (1998). *A time for telling. cognition and instruction*. 16, 475–522.
- Seyhan, G. (2003). *İlköğretim II. kademe 7. sınıf matematik öğretiminde aktif öğrenme ve geleneksel öğrenme metotlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Sökmen, N. (2000). *Ön lisans öğrencilerinin kimya dersinde uygulanan aktif eğitim yöntemleri*. Eğitim ve Bilim, 25, 117, 29-34.
- Şahin, O. (2005). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersinde aktif öğrenme teknikleri ile anlatılan ölçüler ünitesinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Talaz, G. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde aktif öğrenme etkinliklerini uygulama durumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tandoğan, R. Ö. (2006). *Fen eğitiminde probleme dayalı aktif öğrenmenin öğrencilerin başarılarına ve kavram öğrenmelerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taş, A. M. (2005). Öğretmen eğitiminde aktif öğrenme. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 2, 177-184.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Tük Psikologlar Derneği Yayınları. Ankara.
- Tombe, V. K. (1989). *Selected community staff development programs in Maryland and Virginia*. Dissertation Abstract International, 51, 6, 163-164.
- Uşun, Y.A. (2004). *İlköğretim 2. sınıf matematik dersi çarpım tablosunun öğretiminde aktif öğrenme yaklaşımı ile öğretimin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Ünal, S. (1999). *Aktif öğrenme, öğrenmeyi öğrenmek ve probleme dayalı öğrenme*. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 11, 373-378.
- Ünal, A. (2004). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersi nokta, doğru, düzlem, doğru parçası, uzay ve ışın konusunun aktif öğrenme ile öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, A. (1995). *Lise 2. sınıf fizik dersinde aktif yöntemin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Teknolojileri ve Materyalleri*

Elif MAMUR YILMAZ**

Sema BİLİCİ***

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulları görsel sanatlar öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinde kullandıkları öğretim teknolojileri ve materyallerini belirlemektir. Araştırma verileri Bolu ili ilköğretim okullarından beş görsel sanatlar öğretmeni ile yüz yüze yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler N Vivo 7 paket programında içerik analiziyle çözümlenerek şekil ve tablolar halinde gösterilmiştir. Araştırma sonucunda görsel sanatlar öğretmenlerinin kullanım sıklığına göre; bilgisayar, internet, projeksiyon gibi öğretim teknolojileriyle, örnekler, gerçek nesnelere, tıpkıbasımlar, sanatçı katalogları, (röprodüksiyon), pазı/bulmacalar gibi öğretim materyallerinden sınırlı sayıda yararlandıkları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: görsel sanatlar öğretimi, görsel sanatlar öğretmenleri, öğretim teknolojileri ve materyalleri

Instructional Technologies and Materials Used by Visual Art Teacher

Abstract

The aim of this study is to determine the primary schools of the visual arts, the visual arts teacher teaching technology and materials used in their courses. The research data from five visual art schools in the province of Bolu was collected through face to face interviews with teachers. The data obtained by analyzing the content N Vivo 7 analysis software packages are shown as figures and tables. Research results on the computer in order of frequency of use of visual arts teachers, Internet access, projector, with teaching technologies such as real objects, facsimiles and artist catalogs, (reproduction) puzzle pieces / puzzles as a limited number of teaching materials have been found to benefit, though.

Keywords: visual arts education, visual arts teachers, instructional technology and materials

* Bu çalışma Elif MAMUR YILMAZ'ın "Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının İlköğretim Okulları Öğrencilerine Sanatsal Düzenleme İlkelerinin Öğretimine Yönelik Öğretim Materyali Tasarım Süreçleri, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara, Şubat 2014." Tezinden üretilmiş bir makaledir.

** Yrd. Doç. Dr. Giresun Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü elifmamuryilmaz@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü semabilici@gmail.com

Giriş

Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler ülkelerin kalkınmasındaki en önemli unsurlar olmaktadır. Bu hızlı değişimlere ayak uydurabilme ve farklılaşma ancak ihtiyaç duyulan bilgiye erişme yollarını bilen, problem çözme ve yaratıcı düşünme yetenekleri gelişmiş nitelikli bireylerle sağlanabilir. Bireyin, yaratıcı gücünün ortaya çıkarılabilmesi ve doğru yönde şekillendirilebilmesi görsel algılama ile başlayıp, sanatsal bir ürün ortaya koymaya kadar uzanan görsel sanatlar eğitimi süreci ile gerçekleşebilir. Bu süreç içinde bireyler, renk, çizgi, doku, boşluk, leke, denge, kompozisyon gibi sanatsal değerlerle, bilinenlerden hareket ederek bilinmeyeni ortaya çıkaracak düşünme ve sorun çözmeye yönelik tasarım oluşturmaya ve biçim yaratmaya çalışırlar (Mamur Yılmaz, 2014:2-3).

İlhan'a (2004) göre sanat eğitiminin ilkokullardaki en önemli uygulama alanlarından biri görsel sanatlar dersidir. Gökbulut'a (2002:221) göre ise plastik sanatlarda verilecek eğitimin temeli, görsel alana ilişkin dilin öğretilmesine dayanmaktadır. Görsel sanatlar öğretiminde öğrencilerin görsel alana ilişkin dili öğrenerek görsel tasarım ve biçimlendirme yeteneklerinin gelişmesi ve görsel sanatlar alanında kültürlenmeleri amaçlanmasına rağmen bu alanda birçok kavram, ilke ve içeriğin öğretim materyalleri olmadan somutlaştırılması, öğrenilmesi ve öğretilmesinde güçlüklerle karşılaşmaktadır (Mamur Yılmaz, 2014:6). Dolayısıyla görsel sanatlar dersinde öğrencileri zorlayan bilgiler, onların çok sayıda duyu organına hitap edecek şekilde hazırlanan öğrenme ortamlarıyla daha öznel deyimlerle öğretim teknolojileri ve materyalleri ile kazandırılmaya çalışılırsa öğrenmeleri kolaylaştığı gibi öğrendiklerinin kalıcılığı da artırılabilir. “Ted Cobun'a göre insanlar öğrenilenlerin; % 83'ünü görme, % 11'ini işitme, % 3,5'ini koklama, % 1,5'ini dokunma, % 1'ini duyularıyla edindiği yaşantılar yoluyla öğrenmektedir” (Çilenti, 1992:35). Öğretim teknolojileri ve materyalleri, öğrenme ortamını somutlaştıran, zamanı etkin kullanmayı sağlayan ve hatırlamayı kolaylaştıran öğretme-öğrenme yardımcılarıdır. Kılıç'a (1997:74) göre, öğretim materyalleri, öğrenme sürecinin zihinsel etkinliklerine yardımcı olan gereçler olup, görsel öğretim materyalleri, en genel anlamıyla sözel bilgilerin görsel resimlendirilmeleridir. Yalın (2008:92) ise öğretim materyallerini farklı araçlarla sunulan bilgiler, mesajlar ve malzemeler olarak tanımlamaktadır. Görsel sanatlar öğretiminde öğretim materyali kullanımının yararlarını Artut (2002:234) şu şekilde sıralamaktadır:

- .Sanat öğretimi daha etkili, canlı, açık ve zevkli bir hale getirilebilir.
- .İşlemler basitleştirilebilir ve sonuca daha çabuk ulaşılabilir.
- .Modeldeki ayrıntılar daha kolay anlaşılabilir, ilgi ve dikkat çekici hale gelebilir.

- .Öğrenme isteği yaratabilir.
- .Estetik bilgi, görgü ve kültürün gelişiminde etkili olur.
- .Bir konunun açıklanmasında kolaylık sağlar.
- .Zamandan ve sözden kazanımlar elde edilir.
- .Tasarımlar üzerinde alternatifler yaratma olanağı sağlar.

Materyal kullanımının öğrenme üzerindeki bu etkilerinden yola çıkarak gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı, “İlköğretim okulları görsel sanatlar öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları öğretim teknolojileri ve materyalleri nelerdir?” sorusuna cevap aramak olarak belirlenmiştir. Bu yönüyle araştırma, ilköğretimde görsel sanatlar eğitimi teknoloji uygulamalarının incelenmesi, sorunların tespit edilmesi ve alınması gereken önlemler konusunda katkıda bulunması açısından önemli görülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma “iç içe geçmiş tek durum deseni” kullanılmıştır. Bu desende, tek bir durum içinde birden fazla alt birime yönelme esastır (Yıldırım ve Şimşek, 2005:291). Araştırma kapsamında Bolu ili Merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan gönüllü on görsel sanatlar öğretmeni ile ön görüşmeler sonucunda ilk çalışma grubu oluşturulmuştur. Nitel araştırmanın gereği derinlemesine veri toplayabilmek amacıyla bu öğretmenlerden beşi çalışma grubuna alınmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örneklem yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır. Bu örnekleme iki temel ölçüt belirlenmiştir. Bunlar: öğretmenin çalıştığı okulda görsel sanatlar atölyesinin bulunması ve ilköğretim okullarında en az beş yıl deneyiminin olmasıdır.

Çalışma grubuna alınan öğretmenlerden biri yüksek lisans, diğerleri lisans mezunudur. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin ilköğretim okullarında çalışma süreleri yedi ile on iki yıl arasında değişmekte olup hiçbiri daha önceki dönemlerde hizmet öncesi ve hizmet içinde materyal tasarımına ilişkin eğitim almamıştır.

Araştırma verileri görsel sanatlar öğretmenleri ile yapılan yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak “yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu” hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formlarının hazırlanmasında; ilgili literatürün taranmasıyla elde edilen kuramsal bilgiler, bu konuda yapılan araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları, yapılan pilot çalışmalar ve uzman görüşleri esas alınmıştır. Görüşme formları uygulanmadan önce pilot çalışma gruplarında deneyerek bazı sorular karmaşıklıktan kurtarılmış, kolay anlaşılır hale getirilerek, öğretmenlerin deneyimlerine göre yeniden düzenlenmiştir. Öğretmen görüşmeleri; DÖ ile 52 dakika, EÖ ile 77 dakika, HÖ ile 107 dakika, NÖ ile 56

dakika ve SÖ ile 47 dakika olmak üzere toplam 306 dakika sürmüştür. Görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmelerde öğretmenlere on dört soru yöneltilmiş ve görüşmeler beş oturumda tamamlanmıştır.

Araştırma verilerin analizi “içerik analizi” tekniğiyle yapılmıştır. “İçerik analizi, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanmasını gerektirmektedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2005:227). İçerik analizi İçerik analizinin yapılmasında N Vivo 7 paket bilgisayar programı kullanılmıştır. Verilerin kodlanması aşamasında, araştırmacı, elde ettiği bilgileri inceleyerek, belirli temalar altında organize ederek tanımlamaya çalışarak, kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bu bölümlere, tanımlayıcı isimler ya da kodlar oluşturmuştur. Araştırmanın tüm verileri bu şekilde kodlandıktan sonra, bir kod listesi oluşturularak verilerin incelenmesinde ve organize edilmesinde anahtar liste olarak kullanılmıştır. Araştırmacıyla birlikte diğer kodlayıcılar da bu kod anahtarından yararlanmışlardır. Araştırmanın kodlama güvenilirliğini sağlamak açısından araştırmacının yanında bir alan uzmanı, bir eğitim programcısı kodlayıcı olarak katılmıştır. Kodlayıcılar arasında görüş birliğini sağlamak için; görüşme kayıtlarından ikisi tesadüfi örneklem olarak seçilmiş, sadece araştırmanın problem cümlesiyle kodlayıcılara verilmiştir. Kodlayıcılar ham verileri birbirinden bağımsız olarak kodlamışlar, I. kodlayıcı 36, II. kodlayıcı 32, III. kodlayıcı 33 kod bulmuştur. Bulunan kodlar benzeşen ve ayrışan kodlar olarak işaretlenmiştir. Miles ve Huberman (1994:64) benzeşen kodları “Görüş Birliği” ayrışan kodları ise “Görüş Ayrılığı” olarak adlandırmakta ve kodlayıcı güvenilirliği için Uzlaşma Yüzdesi = $\frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} * 100$ formülünü önermektedir. Kodlayıcı güvenilirliği için aşağıdaki hesaplamalar yapılmıştır:

Tablo 1. Kodlama güvenilirliği çalışması I

I. Kodlama	Kod sayısı	I. ve II.	Kod sayısı	I. ve III.	Kod sayısı	II. ve III.	Ortalama uyum
Görüş birliği		26		24		25	
Görüş ayrılığı	36-32	12	36-33	10	33-32	9	% 70,6
Uyum		%68		%70,5		%73,5	

Tablo 1'de görüldüğü gibi I. ve II. kodlayıcı arasında %68, I. ve III. kodlayıcı arasında %70,5, II.ve III. kodlayıcılar arasında %73,5 lik uyum, üç kodlayıcı arasında yaklaşık %70,6 düzeyinde uyum bulunmuştur. Araştırma sorusunun sınırları ve buna bağlı olarak araştırmanın alt problemleri belirlenmediği için kodlayıcılar arasında alt düzeyde bir uyum sağlanmıştır.

Araştırmanın amacı ve araştırma problemi ile birlikte pilot görüşme kayıtlarından yine tesadüfî örnekleme başka iki öğretmene ait görüşme deşifreleri ilk kodlamanın sonuçları doğrultusunda yeni kodlamanın sınırları belirlenerek üç kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Tematik bir yaklaşımla yapılan kodlama sonunda I. kodlayıcı 33, II. kodlayıcı 32, III. kodlayıcı 35 kod bulmuştur.

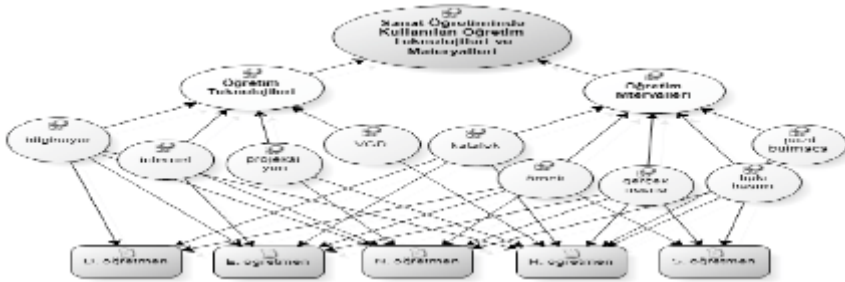
Tablo 2. Kodlama güvenilirliği çalışması II

II. Kodlama	Kod sayısı	I. ve II.	Kod sayısı	I. ve III.	Kod sayısı	II. ve III.	Ortalama uyum
Görüş birliği		31		31		29	
Görüş ayrılığı	33-32	2	33-35	4	32-35	6	%89
Uyum		%94		%89		%83	

Tablo 2'de görüldüğü gibi I. ve II. kodlayıcı arasında %94, I. ve III. kodlayıcı arasında %89, II.ve III. kodlayıcılar arasında %83 lük uyum, üç kodlayıcı arasında yaklaşık %89 düzeyinde uyum bulunmuştur. Nitel veri analizinde kodlayıcılar arasındaki uyum düzeyi, kodlama güvenilirliğinin göstergesi olarak değerlendirildiğinde kodlayıcılar arasında yüksek düzeyde görüş birliği olduğu şeklinde yorumlanmış ve uygulamanın diğer sonuçları da benzer çalışmalar yapılarak kodlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın amacı ile ilişkili temaların açıklandığı ve bulguların belirli bir bütünlük içinde yansıtılmaya çalışıldığı bu aşamada görüşme kayıtlarının irdelenmesi sonucunda elde edilen veriler; öğretim teknolojileri ve öğretim materyalleri olmak üzere iki tema altında toplanmıştır.



Şekil 1. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Teknolojileri ve Materyalleri

Şekil 1'de görüldüğü gibi görsel sanatlar derslerinde, bilgisayar, internet, projeksiyon, VCD gibi öğretim teknolojileriyle, sanatçı katalogları, örnekler, gerçek nesnelere, tıpkıbasımlar (röprodüksiyon), pazıl/bulmacalar gibi öğretim materyallerinden yararlanılmaktadır.

Tablo 3. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Teknolojileri ve Materyallerine İlişkin Bulgular

Tree Nodes /Temalar	Free Nodes /Kodlar	D.Ö.	E.Ö.	H.Ö.	N.Ö.	S.Ö.	Refer.	%	%
Öğretim Teknolojileri	Bilgisayar	1	1	1	1	0	4	10	45,4
	İnternet	0	1	0	1	0	2	5	22,7
	Projeksiyon	0	0	1	1	0	2	5	22,7
	VCD	0	0	1	0	0	1	2	9,1
	<i>Referances</i>	1	2	3	3	0	9	22	100
Öğretim Materyalleri	Örnek	3	1	0	2	6	12	30	38,5
	Gerçek nesne	0	1	2	1	4	8	20	25,6
	Tıpkıbasım	0	0	1	3	3	7	17,5	22,5
	Katalog	1	2	1	0	0	4	10	12,8
	Pazıl bulmaca	0	0	1	0	0	1	2,5	3,2
	<i>Referances</i>	4	4	5	6	13	32	78	100
Toplam		5	6	8	9	13	41	100	

Tablo 3'de görüldüğü gibi görsel sanatlar öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları öğretim teknolojileri ve materyalleri; % 22'si öğretim teknolojileri, % 78'i öğretim materyalleri olmak üzere iki temada toplanmıştır. Bu iki temanın bulguları ve yorumları aşağıda sunulmuştur:

Öğretim Teknolojileri

Öğretim teknolojilerinden yararlanan görsel sanatlar öğretmenlerinin yaklaşık %45,4'ünün bilgisayar, %22,7'sinin internet, %22,7'sinin projeksiyon ve %9,1'inin VCD kullandıkları bulunmuştur. Araştırma kapsamındaki dört görsel sanatlar öğretmeninden bilgisayarla ilgili veri alınmıştır. Bu öğretmenlerin görüşlerini yansıtan alıntılardan örnekler aşağıda görülmektedir:

<Documents\HÖ >- § 1 Reference Coded [0,66% Coverage] Reference 1 - 0,66% Coverage: Atölyemdeki bilgisayarı sürekli kullanıyoruz.

<Documents\DÖ >- § 1 Reference Coded [3,02% Coverage] Reference 1 - 3,02% Coverage: Derslerimizle ilgili başka materyaller olmadığı için bilgisayarlardan çok yararlanıyoruz. Özellikle grafiksel çalışmalar için örnek gösterirken ya da öğrencilere sanatçı örnekleri gösterirken bilgisayarı kullanıyoruz.

Yukarıdaki ifade de görüldüğü gibi DÖ başka materyaller olmadığı için grafiksel çalışmalar ve sanatçı örneklerini göstermede bilgisayarı kullandıklarını ifade ederek materyal yetersizliği koduna vurgu yapmaktadır.

<Documents\NÖ>- § 1 Reference Coded [0,87% Coverage] Reference 1 - 0,87% Coverage: *Resim atölyesi hariç bütün sınıflarda bilgisayar var ve hepsinde de internet bağlantısı var. Öğrenciler araştırmalarını çok rahat yapıyorlar. Tepegöz var ama çok fazla kullanılmıyor.*

Projeksiyon kodu ile ilgili olarak HÖ ve NÖ'den veri elde edilmiştir. Diğer üç öğretmen ise bu kod ile ilgili görüş bildirmemişlerdir. HÖ bilgisayarı ve projeksiyonu sanatçı örneklerini ve örnek çalışmaları incelemek için kullandığını aşağıdaki alıntıda ifade etmektedir:

<Documents\HÖ>- § 1 Reference Coded [0,66% Coverage] Reference 1 - 0,66% Coverage: *Atölyemizdeki bilgisayarı ve okulun projeksiyonunu sanatçı CD'lerini izlemek için kullanabiliyoruz.*

<Documents\HÖ > - § 1 Reference Coded [0,66% Coverage] Reference 1 - 0,66% Coverage: *Atölyemdeki bilgisayarı sürekli kullanıyoruz. İhtiyaç duyduğumuzda ortak kullandığımız projeksiyondan yararlanabiliyoruz....*

VCD ile ilgili olarak yalnızca HÖ'den veri alınmıştır. Öğretmenin bu ifadesinden görsel sanatlar öğretimi alanında VCD vb. öğretim teknolojilerinin kullanımının yaygın olmadığı görülmektedir. HÖ atölyesinde bilgisayardan CD'ye kadar birçok teknolojik donanıma sahip olduğunu ve bu konuda kendini şanslı gördüğünü teknolojik donanım, teknolojik yetersizlik kodları kapsamında da ifade etmektedir. Öğretmenin ifadesi aşağıda sunulmuştur:

<Documents\HÖ>- § 1 Reference Coded [0,90% Coverage] Reference 1 - 0,90% Coverage: *Atölyemde bilgisayar var. Projeksiyon olarak da sürekli bir projeksiyon yok. Ama istediğim zaman alabileceğim bir projeksiyon makinesi var. Tepegöz var. Televizyon ve VCD var. Aynı zamanda müzik çalabileceğim bir kasetçalar da var. Bu konuda şanslıyım.*

Yukarıdaki açıklamalardan görsel sanatlar derslerinde bu teknolojilerin kullanımının yaygınlaşılmaktadır. Bu bulgular görsel sanatlar alanında teknolojik donanım yetersizliği olduğunu gözler önüne sermektedir.

Öğretim Materyalleri

Görsel sanatlar öğretmenlerinin öğretim materyalleri olarak %38,5'lik bir oranla örnek çalışmaları, %25,6'lık bir oranda gerçek nesnelere, %22,5'lik bir oranda tıpkıbasımları %12,8'lik oranında sanatçı katalogları ve %3,2 oranında pazıl ve bulmacaları kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları öğretim materyallerinden örnek çalışmalar kodu ile ilgili olarak dört öğretmenden çok sayıda veri alınırken, bir öğretmen bu konuda görüş bildirmemiştir. Örnek çalışmalar kodu ile ilgili olarak DÖ ve SÖ'ün kullandıkları ifadeler aşağıda yer almaktadır:

<Documents\DÖ> - § 3 References Coded [5,92% Coverage Reference 3 - 1,01% Coverage: Örnek çalışmaları ve resimleri çok kullanıyoruz....

<Documents\DÖ> - § 1 Reference Coded [1,98% Coverage] Reference 1 - 1,98% Coverage Öğrenciyken yaptığım çalışmaları kullanıyorum. İnternette yararlanıyorum. Kaynak kitap ve dergilerimiz var.

<Documents\S. öğretmen>- § 6 References Coded [5,31% Coverage] Reference 3 - 0,59% Coverage: Sadece kompozisyon örnekleri gösteriyorum. Daha önceden yapılmış çalışmalar bunlar. Reference 4 - 0,63% Coverage: Elimde bazı sanat kitaplarım var kullanabileceğim. Bunun yanında kendi çalışmalarımı ya da daha önceki yıllarda yapılmış olan öğrenci çalışmalarını da gösteriyorum.

Yukarıdaki açıklamalarda ve özellikle SÖ'ün ifadesinde de görüldüğü gibi görsel sanatlar öğretmenleri kendi yaptıkları çalışmalardan ve öğrenci çalışmalarından oluşan örnek çalışmaları, öğretim materyali olarak kullanmaktadır. Araştırma kapsamındaki üç görsel sanatlar öğretmeni tıpkıbasımlar kodu ile ilgili ifadeler kullanmışlardır. İlgili öğretmenlerin bazı açıklamaları aşağıda yer almaktadır:

<Documents\SÖ >- § 3 References Coded [1,66% Coverage Reference 2 - 0,40% Coverage: Sanat akımlarını öğretmek için röprodüksiyon çalışmalarını çok kullanıyorum.

<Documents\NÖ> - § 3 References Coded [3,27% Coverage] Reference 2 - 1,20% Coverage: Bilgisayarı ve projeksiyonu da kullanarak röprodüksiyon örneklerini inceleyebiliyoruz.

Açıklamalarda ifade edildiği gibi öğretmenlerin derslerinde

tıpkıbasımlardan oldukça sık yararlandıkları görülmektedir. Görsel sanatlar öğretmenlerinden üçü sanatçı kataloglarını öğretim materyali olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinin kanıtı olan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

<Documents\DÖ> - § 3 References Coded [5,92% Coverage Reference 3 - 1,01% Coverage:...

Sanatçıları ve sanat eserlerini tanıtan kataloglarım var.

<Documents\NÖ- § 2 References Coded [4,29% Coverage] Reference 1 - 2,38% Coverage: Sanatçıları

ve sanat eserlerini tanıtan katalogları örnek olarak kullanıyoruz.

<Documents\DÖ>- § 1 Reference Coded [1,01% Coverage: Sanatçı kataloglarım var.

<Documents\EÖ> - § 2 References Coded [3,02% Coverage] Reference 1 - 2,44% Coverage: Sanat

konularını öğretirken gösterebilmek amacıyla kataloglar götürüyorum sınıfa. İşte onları inceliyorlar.

Bunların dışında yeterli materyalimiz yok açıkçası.

Ulaşılan bu bulgular doğrultusunda görsel sanatlar öğretmenlerinin katalogları derslerinde öğretim materyali olarak sıklıkla kullandıkları söylenebilir. EÖ yukarıda görüldüğü gibi “*bu materyallerin dışında yeterli materyallerimiz yok açıkçası*” ifadesi ile de materyal yetersizliği koduna da gönderme yapmaktadır. Pazıl ve bulmacalarla ilgili olarak görsel sanatlar öğretmenlerinden yalnızca HÖ'den veri alınmıştır:

<Documents\HÖ> - § 1 Reference Coded [1,65% Coverage] Reference 1 - 1,65% Coverage:

Röprodüksiyonlardan yola çıkarak bazı çalışmalar yaptırıyorum. Örneğin röprodüksiyonun bir parçasını koyuyorum. Kalan parçalarını kendileri tamamlamaya çalışıyorlar. Pazıl gibi yani. Sonra bulmacalar hazırlıyorum. Bazen bu bulmacayı hazırlama görevini öğrencilere veriyorum. Ellerine verdiğim cevaplara göre bulmacayı oluşturmalarını istiyorum.

Yukarıdaki alıntıda belirtildiği gibi; öğretmenin bir tıpkıbasımın bir bölümünden hareketle tasarım yaptırdığı, öğrencilerine kavramları pekiştirme amaçlı bulmaca çalışmaları yaptırdığı bulunmasına rağmen bulmacaların öğretmenlerce yaygın olarak kullanılmayan öğretim materyalleri olduğu söylenebilir. Görsel sanatlar öğretmenlerinin sanatçı katalogları, tıpkıbasımları, örnek çalışmaları, pazıl ve bulmacaları vb. öğretim materyali olarak kullanmalarının yanı sıra gerçek nesne ve objeleri de materyal olarak

sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Araştırma kapsamında yer alan dört öğretmenden gerçek nesnelere kodu ile ilgili veri alınırken bir öğretmen bu kod ile ilgili herhangi bir görüş sunmamıştır. Gerçek nesne ve objeleri öğretim materyali olarak derslerinde kullandıklarını dile getiren öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar aşağıda sıralanmaktadır:

<Documents\HÖ - § 2 References Coded [6,73% Coverage] Reference 1 - 1,48% Coverage: ... Fen laboratuvarından ışık konusunda, renk konusunda kullanabileceğim prizma, maket vb. malzemeleri alabiliyorum. Bunun yanında öğrencilerin kendilerinden yararlanıyorum. Örneğin "hareket" konusu için öğrencilere drama yaptırıyorum. Oran orantıyı anlatmak için okul bahçesinden yararlanıyorum. Bahçedeki bir ağaç, bir insan, bir ev görebildikleri her bir gerçek nesne ya da obje ders materyalim olabiliyor.

<Documents\SÖ> - § 4 References Coded [2,40% Coverage] Reference 2 - 0,30% Coverage: "Hareket" konusunu öğretmek için hareketli nesnelere örnek veriyorum. Çevremden örnekler veriyorum. Öğrencilerin kendilerini de model olarak kullanıyorum. **Reference 3 - 0,37% Coverage:** ... "heykel" konusunda zaten her şey üç boyutlu olduğu için çevremdeki nesnelere elime alarak gösteriyorum.

<Documents\DÖ>- § 3 References Coded [5,92% Coverage] Reference 1 - 3,02% Coverage: Doğadan ve çevremizden yararlanıyoruz. Burada çocuklar doğanın içindeler ve çevreyi de çok iyi tanıyorlar...

<Documents\SÖ> - § 5 References Coded [3,18% Coverage] Reference 1 - 0,78% Coverage: Çocuk diyelim ki tarlada çalışan birini çizmek istiyor. "Hocam çizemiyorum" diyor. "Al oradan bir süpürge ve çapa gibi kullan onu" diyorum bir başka öğrenciye. Bu öğrencinin hareketlerini inceleyiyorum ve sonra da çizmelerini istiyorum.

Yukarıdaki alıntıda görüldüğü gibi öğretmenler derslerinde prizma, maket, vb nesnelere öğretim materyali olarak kullanılmaktadırlar. Öğretmenlerin "...bunun yanında öğrencilerin kendilerinden yararlanıyorum", "...öğrencilerin kendilerini de model olarak kullanıyorum...." şeklindeki ifadeleri her türlü gerçek nesnelere yararlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerden bazıları materyal geliştirdikleri yönünde ifadeler kullanmışlardır. Aşağıdaki alıntılarda da görüldüğü gibi öğretmenler el işi kâğıtları ya da atık malzemelerden materyaller, modeller, maketler ya da renk çemberleri gibi öğretim materyalleri hazırladıkları şeklindeki ifadeleri ile sınırlı nitelikte öğretim materyalleri hazırlayabildiklerini belirtmektedirler.

<Documents\DÖ>- § 1 Reference Coded [2,75% Coverage] Reference 1 - 2,75% Coverage: ...el işi kâğıtları ya da atık malzemelerden çocukların anlayabileceği tarzda materyaller yapıyoruz. Örneğin telden iskelet modeli yapıyoruz. Renkli kâğıtlarla renk çemberi yapıyoruz...

<Documents\HÖ> - § 1 Reference Coded [5,51% Coverage] Reference 1 - 3,51% Coverage: Dersimiz ile ilgili olarak bazen maketler hazırlıyoruz. Farklı aşamalarda nasıl yapıldıkları ile ilgili görsel çizimler yapıyorum. Özellikle “üç boyutlu biçimlendirme” ünitesinde obje tasarımı yaparken kullanılacak kâğıdın değişik katlama biçimlerini gösteren tüm aşamalarını çizmek zorunda kalıyorum. Yine kâğıt ve atık malzemelerden hayvan figürleri yaptığımızda ise farklı birkaç tane tasarım yapıp panoya asarak öğrencilerin de ayısını yapmalarını istiyorum.

<Documents\EÖ>- § 1 Reference Coded [2,44% Coverage] Reference 1 - 2,44% Coverage: Sanatsal ilkelere ilgili bilgileri materyallerimiz olmadığı için sözel olarak anlatmak zorunda kalıyorum. Daha iyi anlamaları ve dikkatlerini çekebilmek için bir resmin üzerinde burada mesela bir ritim vardır, burada armoni vardır, burada birlik vardır şeklinde çok da fazla ayrıntıya girmeden anlatıyorum.

NÖ de materyal olarak ders anında yanında olan ya da etrafında gördüğü materyalleri örnek verdiğini, ama bu materyalleri bulurken dahi zorlandığını ifade ederek öğretmenlere hazır materyallerin verilmesinin onlar için kolaylık sağlayacağını belirtmektedir:

<Documents\NÖ > - § 1 Reference Coded [4,12% Coverage] Reference 1 - 3,12% Coverage: Ders anında yanımızda bulundurduğumuz eşyaları materyal olarak kullanıyoruz. Kendi eşyalarımızdan etrafımızda gördüğümüz nesnelere örneklemeler yapıyoruz. Çevrelerinde yer alan şeylerden örnekler vermek biraz

iş i kolaylaştırıyor...

<Documents\HÖ> - § 2 References Coded [3,15% Coverage]Reference 2 - 0,35% Coverage:...dengeyi kavramalarının biraz zorlayıcı olacağını düşünüyorum. Önce uygulamalar, daha sonra resimlerden dengeyle ilgili birkaç şey göstererek geçiriyorum bu konuyu.

<Documents\HÖ> - § 2 References Coded [3,15% Coverage]Reference 1 - 2,81% Coverage: Müze ziyareti yapmadan okulda bu konuyu çalışmamız gerektiğinde de bana çok fazla iş düşüyor. Çünkü ilgili materyallerin hepsinin örneklerini çektirmek ve öğrencilere dağıtmak zorunda kalıyorum. Bu beni hem maddi yönden hem de zaman açısından çok zorluyor.

Genel olarak yukarıdaki alıntılar görsel sanatlar öğretmenlerinin derslerinde prizma, maket, vb her türlü gerçek nesneden yararlandıklarını ortaya koymaktadır. NÖ materyal olarak ders anında yanında olan ya da etrafında gördüğü materyalleri örnek verdiğini ifade ederken bu materyalleri bulurken dahi zorlandığını dile getirmekte ve öğretmenlere hazır materyallerin verilmesinin onlar için kolaylık sağlayacağını belirtmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, görsel sanatlar öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları öğretim teknolojileri ve materyallerinin; %22'si öğretim teknolojileri, %78'i öğretim materyalleri olmak üzere iki temada toplandığını göstermiştir. Öğretim teknolojilerinden yararlanan görsel sanatlar öğretmenlerinin yaklaşık % 45,4'ünün bilgisayar, % 22,7'sinin internet, % 22,7'sinin projeksiyon ve % 9,1'inin VCD kullandıkları tespit edilmiştir. Görsel sanatlar öğretmenlerinin öğretim materyalleri olarak %38,5'lik bir oranla örnek çalışmaları, %25,6'lık bir oranda gerçek nesnelere, %22,5'lik bir oranda tıpkıbasımları %12,8'lik oranında sanatçı katalogları ve %3,2 oranında pazıl ve bulmacaları kullandıkları belirlenmiştir. Demiralp'in (2007:375) yaptığı benzer bir çalışmada coğrafya öğretiminde kullanılan araç-gereç ve materyalleri genel olarak; ders kitapları, haritalar, küreler, modeller, tablo ve grafikler, fotoğraflar, dergiler, CD ve kasetler televizyon programları, slaytlar, müzik gibi görsel işitsel materyaller, sanat eserleri, doğal kaynaklar, çeşitli maketler, çalışma kâğıtları vb. olarak sıralanmaktadır.

Görsel sanatlar öğretmenlerinin başka materyaller olmadığı için grafiksel çalışmalar ve sanatçı örneklerini göstermede bilgisayarı kullandıkları yönündeki ifadeleri materyal yetersizliği koduna vurgu yapmaktadır. HÖ projeksiyonu da bilgisayar gibi sanatçı örneklerini ve örnek çalışmaları

incelemek için kullandığını ifade etmiştir. Tepecik ve Tuna'ya (2003:4) göre sanat eğitimi içerisinde bilgisayarların; öğrencinin el becerisini kaybettirmeyecek düzeyde, görsel ilgi ve ilişkilerin keşfedilmesi açısından ve onların sanatsal cesaretlerini arttırıcı faydalı bir araç olarak kullanılması gerekmektedir. NÖ'in aşağıdaki *“resim atölyesi hariç bütün sınıflardan bilgisayar var ve hepsinde de internet bağlantısı var”* şeklindeki ifadesi bilgisayar ve internet donanımına olanak tanınması bakımından sevindirici olmaktadır. Tepecik ve Tuna (2001:12) *“bilgiye hızlı ve kolay ulaşma olanağı veren internet de görsel sanatlar eğitimine katkı sağlayabilmektedir”* şeklindeki ifadeleri ile bu görüşü desteklemektedirler.

VCD ile ilgili olarak yalnızca HÖ'den veri alınmıştır. Öğretmenin bu ifadesinden görsel sanatlar öğretimi alanında VCD vb. öğretim teknolojilerinin kullanımının yaygın olmadığı görülmektedir. Benzer bir araştırma olarak Cabbar'ın (1995) yaptığı bir çalışmanın sonucunda okulların çoğunda eğitim teknolojisi araç-gereçlerinin bulunmadığı, öğretmenlerin çoğunun derslerinde araç-gereç olarak kullanım sıklığı sırasına göre yazı tahtası, düz resimler ve levhaları kullandıkları, diğer görsel-işitsel araçları ise hemen hemen hiç kullanmadıkları tespit edilmiştir.

Görsel sanatlar öğretmenleri kendi yaptıkları çalışmalardan ve öğrenci çalışmalarından oluşan örnek çalışmaları, öğretim materyali olarak kullanmaktadırlar. Açıklamalarda ifade edildiği gibi öğretmenlerin derslerinde tıpkıbasımlardan yararlandıkları görülmektedir. Görsel sanatlar öğretmenlerinden üçü sanatçı kataloglarını öğretim materyali olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Ulaşılan bu bulgular doğrultusunda görsel sanatlar öğretmenlerinin katalogları derslerinde öğretim materyali olarak sıklıkla kullandıkları söylenebilir. EÖ *“bu materyallerin dışında yeterli materyallerimiz yok açıkçası”* ifadesi ile de materyal yetersizliğini ortaya koymaktadır. Pazıl ve bulmacalarla ilgili olarak yalnızca bir öğretmenin kullandığı yönündeki bulguda öğretim materyali olarak çok tercih edilmediklerini göstermektedir.

Çevremizde öğretme-öğrenme amaçlı kullanabileceğimiz sayısız nesne bulunmaktadır. Gerçek eşyalar, öğrencilere somut ve kalıcı öğrenmeler sağlar; öğrenilenlerin genellenmesini kolaylaştırır ve her bireyin, kendi yeteneği ölçüsünde bireysel olarak eğitim görmesine yardım eder (Yalın, 2008:123). Bu araştırmada da görsel sanatlar öğretmenlerinin gerçek nesne ve objeleri de materyal olarak sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Görsel sanatlar öğretmenlerinin kullandıkları gerçek nesne ve objeler olarak prizma, maket, vb nesnelere sıralanmaktadır. Öğretmenlerin *“...bunun yanında öğrencilerin kendilerinden yararlanıyorum”*, *“...öğrencilerin kendilerini de model olarak kullanıyorum...”* şeklindeki ifadeleri her türlü gerçek nesnelere

yararlandıkları şeklinde yorumlanabilir. NÖ de materyal olarak ders anında yanında olan ya da etrafında gördüğü materyalleri örnek verdiğini, ama bu materyalleri bulurken dahi zorlandığını ifade ederek öğretmenlere hazır materyallerin verilmesinin onlar için kolaylık sağlayacağını belirtmektedir. Yaşar'a (2004:7) göre gerçek nesnelere, sürekli sınıf içinde bulundurulabileceği gibi, öğrenciler tarafından da sınıfa getirilebilir. Gerçek eşyaların hepsini sınıfa getirmek mümkün olmadığından bunların yerine modelleri getirmek zorunlu görünmektedir. Yaparak ve yaşayarak öğrenme sürecine öğrencilerin katılımı açısından modellerin ve maketlerin öğrenciler tarafından hazırlanmasının istenmesi çok olumlu bir yaklaşımdır. Öğretmenin konuyla ilgili hedef davranışları gerçek eşyalar ve basit modellerle verme yoluna gitmesi istendik davranışların kazandırılmasını kolaylaştırdığı gibi kalıcılık da sağlamaktadır.

Öğretmenler derslerinde var olan materyalleri kullanabilmeli gerekirse bu materyalleri geliştirebilmeli ya da yeni bir materyal tasarlayabilmelidir (Çalışkan, 2003:45, akt. Gökçe, 2009:22). Öğretmenlerden bazıları materyal geliştirdikleri yönünde ifadeler kullanmışlardır. Öğretmenler el işi kâğıtları ya da atık malzemelerden modeller, maketler ya da renk çemberleri gibi öğretim materyalleri hazırladıkları şeklindeki ifadeleri ile sınırlı nitelikte öğretim materyalleri hazırlayabildiklerini belirtmektedirler. Karamustafaoğlu'nun (2006:98) yaptığı benzer bir araştırmanın gözlem bulgularında öğretmenlerin değerlendirme materyali, çalışma yaprağı, kavram haritası gibi materyaller hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları şeklindeki bulgularıyla zıtlık göstermektedir.

Araştırma sonuçlarından hareketle; 1.Tüm ilköğretim kurumlarının çağdaş teknolojilerle donanımlı görsel sanatlar atölyelerine kavuşturulması, 2.Milli Eğitim Bakanlığı-Üniversite işbirliğiyle görsel sanatlar öğretmenleri için, görsel sanatlar ve öğretim materyali tasarımı alanında uzmanlar tarafından düzenli hizmet içi eğitim kurs ve seminerleri düzenlenmesi, 3. Görsel sanatlar programları geliştirilirken öğretim teknolojileri ve materyallerine de yer verilmesi ve oluşturulan paket materyallerin programla birlikte öğretmenlere ulaştırılması, 4. Geliştirilen öğretim materyallerinin oyun odaklı nitelikte olması yönünde çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Artut, K. (2002). Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri: eğitim fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için. Anı Yayıncılık.
- Cabbar, G. S. (1995). İzmir İli orta dereceli okullarda teknoloji uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çilenti, K. (1992). Eğitim teknolojisi ve öğretim. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Demiralp, N. (2007, Mart). Coğrafya eğitiminde materyaller ve 2005 coğrafya dersi öğretim programı. Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 373-384.
- Gökbulut, N. (2002, 8-10 Mayıs). Görsel sanatlar ve kavram öğretimi: Sanat Eğitimi Sempozyumu. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Gökçe, N. (2009, Temmuz). Genel fiziki coğrafya dersinde öğretim materyali hazırlama projesi. Marmara Coğrafya Dergisi, (20), 20-41.
- İlhan, Çakır A. (2004). İlköğretim resim-iş dersinin ilköğretim müfettişleri tarafından değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi, 161, 1-7.
- Karamustafaoğlu, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma düzeyleri: Amasya İli örneği. Amasya Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 90-101.
- Kılıç, R. (1997). Görsel öğretim materyalleri tasarım ilkeleri. Milli Eğitim Dergisi, (136), 74.
- Mamur Yılmaz, E. (2014). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının ilköğretim okulları öğrencilerine sanatsal düzenleme ilkelerinin öğretimine yönelik öğretim materyali tasarım süreçleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis. (2nd ed.). Thousand .
- Tepecik, A. ve Tuna, S. (2001). Plastik sanatlar eğitiminde bir araç olarak bilgisayar kullanımı. Çağdaş Eğitim, 26(277),8-12.
- Yalın, İ. H. (2008). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. (genişletilmiş 20. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Yaşar, O. (Yaz, 2004). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde görsel materyal kullanımı ile coğrafya konularının eğitim ve öğretimi. Milli Eğitim Dergisi, 163.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (5.Basım) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görev Sürecinde Yaşadıkları Eğitimsel Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*

Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK**

Niyazi KAYA***

Emel DURMAZ****

Öz

Bu araştırmada Türkiye genelinde MEB'e bağlı okullarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin görevleri sürecinde okul yöneticileri, zümre öğretmenleri ve branş öğretmenleriyle karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerileri incelenmiştir. Araştırma, tarama modelindedir. Veriler nitel araştırma yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmış, elde edilen veriler temalar altında birleştirilerek yüzde (%) ve frekans (f) dağılımları incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında MEB tarafından okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak düzenlenmiş bir hizmet içi eğitim faaliyetindeki katılımcılar oluşturmaktadır. Hizmet içi eğitim faaliyetine 50 farklı ilde görev yapan toplam 208 okul öncesi öğretmeni katılmış ve tüm katılımcılar çalışma grubuna dahil edilmiştir. Okul öncesi eğitimde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri ile ilgili olarak gerek alan yazında gerekse yapılan araştırmalarda karşılaşılan sorunlar hakkında 208 okul öncesi öğretmenin katılımıyla yürütülen bu çalışmada öğretmenlerin sorunlara ilişkin çözüm ve önerileriyle önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların karşılaştığı sorunlar arasında, öğretmenlerin %55.8'inin okul yönetimi ile sorun yaşamadıkları, %38.5'inin ise sorun yaşadıklarını belirttikleri, öğretmenlerin okul yönetimi ile yaşadıkları en önemli sorunlar arasında, okul yönetiminin okul öncesi eğitim programından yeterince haberdar olmamaları (%26.6) ve yönetimin istek/temennilere ilgisiz olmaları (%19.1) ve katılımcıların zümre arkadaşlarıyla yaşadıkları en sık sorun "Aynı sınıfta kullanılması (%25.5)", ikinci sık sorun da "Ortak bir plan olmadığından rekabet ortamı olması, kıskançlık (%21.6)" olarak yer almaktadır. Bu sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerileri arasında ise; İl milli eğitim müdürlüklerinin okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları bu sorunlarla ilgili önlemler alması ve okul müdürlerinin okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerini dikkate alan bir yönetim anlayışı benimsemesi yer almaktadır.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi öğretmenleri, sorunlar, çözüm önerileri.

* Bu çalışma 25-27 Eylül 2014 tarihinde Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

** Yrd. Doç. Dr., Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, filizzayimogluozturk@odu.edu.tr

*** Dr., Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, niyakaya@gmail.com

**** Araş. Gör., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim dalı, emeldrmz@hotmail.com

Educational Problems Encountered By Pre-school Teachers And Solution Offers

Abstract

In this study, it has been examined that the problems pre-school teachers encounter with the school administrators, pre-school teachers and branch teachers during their work and the solution offers offered by the teachers who work in schools under the Ministry of Education in Turkey. The research is a survey model. The data were collected by using qualitative research methods. An interview form was used as a data collection tool, the data obtained were investigated under themes by the percentage (%) and frequency (f) distribution. The study group of the research consists of the teachers who attend the in-service training which was organized by the Ministry of Education for the pre-school teachers in 2012-2013 academic year in a form of service training activities. A total of 208 pre-school teachers participated in-service training in 50 different cities and all participants were included in the study group. With help of both in the literature and in the conducted researches, significant results and solutions to teachers' problems was found in this study, which was conducted with the participation of 208 pre-school teachers. According to the survey results, among the problems faced by participants, 55.8% of the teachers are not having problems with the school administration while 38.5% of teachers are having problems with the school administration; among the most important problems they face with the school management, school management are not aware enough of the pre-school curriculum (% 26.6) and management's disinterestedness to the requests / wishes (%19.1%) and the most common problems experienced with same branch teachers of the participants' "using the same classroom" (%25.5), the second most common problem is that "partners have a plan to have competition and jealousy" (%21.6). Among the solutions in order to overcome these problems; the province director of education should take precautions about the problems teachers face and to adopt a management approach that takes into account the proposals of the pre-school teachers face and take measures relating to pre-school teachers problems and the solution offers.

Key Words: Pre-School teachers, problems, solution offers.

Giriş

Eğitim en genel anlamda bireyin kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde davranış oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır (Aral, Kandır ve Canyaşar, 2000; Ertürk, 1972; Turgut, 1992). İnsan var olan potansiyelin en üst sınırlarına kadar geliştirilebilmesi ancak çok erken yıllarda sağlanabilecek eğitimlerle mümkündür (Şahin,2005). Eğitimin formal temelini okulöncesi eğitim oluşturmaktadır (Akman, 2003; Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003; Şahin, 1998).

Çeşitli kaynaklarda farklı şekillerde tanımlanan okul öncesi eğitimi; Akman, Baydemir, Akyol, Arslan ve Kükütçü (2011) insan hayatının diğer dönemlerinin de temelini oluşturan bir dönem olduğunu belirtilirken; On Dördüncü Milli Eğitim Şurası'nda "0-77 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci" olarak tanımlanmıştır. Kandır (1999), Öktem (1986), Poyraz (2003) ile Turaşlı (2007)'ya göre doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan bu yaş, çocukların bireysel özelliklerine, gelişimsel düzeylerine, ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve ilgilerine uygun zengin uyarıcı çevre imkânları sağlayan, onları toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda yönlendiren en kritik eğitim sürecidir. Okulöncesi dönem, çocuğun çevresini araştırıp tanımaya çalıştığı, çevresiyle iletişim kurmaya istekli, meraklı, hayal gücünün kuvvetli ve sorgulayıcı olduğu, kişiliğin temellerinin atıldığı dönemdir. Bu dönem bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, ailelerde ve kurumlarda verilen kişiliğin şekillendiği gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Altay, İra, Bozcan ve Yenal, 2011; Oğuzkan ve Oral, 1997; Oktay, 1985).

Özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinde hemen her ülkede giderek daha fazla önem kazanan ve yaygınlaşan "erken çocukluk çağı" diye de adlandırılan okul öncesi eğitimin önemini daha iyi kavrayabilmek için yapılan çeşitli araştırma bulgularından kimileri ana çizgileriyle şöyle açıklanabilir: okul öncesi dönemde verilen eğitimin çocuğun gelişiminin ön planda olması gerektiği ve geleceğine yön verdiği, çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının, yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarının büyük bir bölümünü biçimlendirdiği, ailelerin okulöncesi eğitim konusunda bilgilendiği ortaya çıkmıştır (Başal, 2005; Çakar ve Üstün, 2006; Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003; Denizel Güğven ve Cevher, 2005; Durmuş Çelebi ve Akkaya, 2011; Düşek, 2008; Gedikoğlu, 2005; Oktay, 1999; Güler ve Bıkmaz, 2002; Şıvgın, 2005; Vural, 2006; Taner Derman ve Başal, 2010; Tuğrul, 2005).

Türkiye'de 1973 yılında çıkarılan 1739 Sayılı “Milli Eğitim Temel Yasası”nda okul öncesi eğitimin amaçları, Türk Milli Eğitimimin genel amaçları ve ilkelerine uygun olarak şöyle belirlenmiştir: Çocukların milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağlılığının gelişmesine yardımcı olmak; çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini temel alışkanlıkları kazanmalarını sağlamak; sosyo-ekonomik şartları elverişsiz çevre ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı hazırlamak; çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır. Bu amaçların yanında okul öncesi eğitimin evrensel amaçları olarak sayılabilecek amaçlar, Dünya Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Örgütü (OMEP) eski başkanlarından eğitimci Mialaret (1977) tarafından toplumsal, eğitimsel ve gelişimsel olmak üzere üç başlık altında açıklanmaktadır. Toplumsal amaçlar; çalışan annelere destek olmak, her çocuğun bireysel farklılıklarını göz önüne alarak onların sosyal, zihinsel, duygusal, fiziksel, cinsel vb. gelişim aşamalarında geleneksel eğitimin boşluklarını telafi etmektir. Eğitici amaçlar; çocuğun duygularını eğitmek ve çevresiyle iletişimi sağlayarak çocuğun duyarlı davranışlarını geliştirmektir. Gelişimsel amaçlar; çocuğun doğal gelişimi temel alınarak, kendi vücudunu kontrol etme, kendi denetimini bağımsız olarak gerçekleştirme, konuşma, öğrenme, dil vb. becerilerin gelişimini sağlamaktır (Baran, Yılmaz ve Yıldırım, 2007; Poyraz, 2003).

Fiziksel koşullar, eğitim programı ve materyaller bakımından iyi hazırlanmış bir okul öncesi eğitim kurumunda çocuk, arkadaş ilişkileri kurmayı, birlikte çalışmayı, işbirliğini, sorumluluk almayı ve sorumluluklarını yerine getirmeyi öğrenir, becerilerini geliştirir. İnsandaki potansiyeli geliştirilebilmek ancak çok erken yıllarda sağlanabilecek imkânlarla mümkündür (Şahin,2005).

Günümüzde; çocukların daralan oyun alanları, sınırlanan hareketleri ve arkadaşlarıyla birlikte olma imkânlarının azalması, ailelerin çocuğun erken eğitimi konusunda giderek bilinçlenmeleri, annenin çalışmasına bağlı olmadan okul öncesi eğitime olan talebi artırmıştır (Oktay, 2002).

Annenin çalışmadığı ailelerde; genellikle anneler ya da yetişkinler geçirdikleri eğitim tecrübelerine dayanarak çocuklarını yetiştirmektedir ve verilen bu eğitim günümüz koşullarında yetersiz kalmaktadır (Ural, 1986). Günümüz şartlarında okul öncesi dönemdeki çocukların değişen gereksinimleri, ailede annenin de çalışmaya başlaması, okul öncesi eğitime olan ihtiyacı arttırmaktadır (Dilek ve Duman, 2014). Bu nedenle, okul öncesi eğitimin niceliği ile birlikte niteliğinin de artırılarak yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Eğitimin ve bireyin niteliği büyük ölçüde öğretmenin niteliğinin bir yansımasıdır (Açıkgöz, 2003; Adıgüzel, 2008; Aydın, 2004; Binbaşıoğlu,

1995; Demir ve amlı, 2011; Erçetin ve zdemir, 2004). Bu bağlamda öğretmenlik mesleği; eğitimle ilişkili sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutların olduğu, mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanı olarak tanımlanmaktadır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). Uzun ve Elma (2012)'ye göre ğretmen aynı zamanda velilere de model olarak onların niteliğini de etkilemektedir. İçinde bulunduğumuz çağın gerekliliği olan değişim ve gelişim; müfredat programını, araç gereçlerin özelliklerini, fiziksel evre koşullarını olumlu bir şekilde etkileyebilir. Öğretmen olmadan öğrenciden beklenen niteliğin ortaya konması pek mümkün değildir (Karaca ve Aral, 2011).

Okulöncesi eğitimin temelinde de öğrenciden sonra en önemli öğe öğretmendir (Koçer,1983). Okulöncesi eğitim döneminde, ocuk ilk kez aileden ayrılacağı için ğretmen çocuğun okula uyum sağlamasında, ilkokul deneyimlerinin olumlu olmasında önemli rol oynar (Akman, Akyol, Arslan, Baydemir ve Kkrt, 2011; Denizel Gğven ve Cevher, 2005; ktem, 1986). Okutan (2003)'a göre okul öncesi eğitim yaşantılarının; kaliteli meknlerde, çocukların gelişimlerine, ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilen etkili programlarla sağlanması nitelikli öğretmenlerle mümkündür. Bundan dolayı okul öncesi ğretmenlerinin iş verimlerinde niteliğin arttırılması; çalışma koşullarının düzenlenmesine ve sorunlarının ortaya koyulup etkili bir şekilde üzülmesine bağlıdır.

Ayrıca okul personeli ile okulun dış çevresi arasındaki ilişkilerin (aile, vb.) ve yönetici ğretmen, ğretmen-ğretmen ilişkileri gibi okulun i çevresindeki ilişkilerin okulların eğitim kalitesini büyük lde etkilemediği bilinmektedir (Çinkır ve etin, 2010).

Temel öğelerinin insan olmasından dolayı eğitim kurumlarında sorunların yaşanması doğal karşılanmalıdır. Eğitim kurumlarında, kişiler arası çatışma durumları, birey ile üstleri, birey ile astları ve birey ile meslektaşları (denk olan kişiler) arasında yaşanmaktadır. Okullarda iletişim problemleri, örgütsel yapı, kişilik ve insan faktörleri, işbölümü, çalışanlar arasındaki statü, amaç, değer ya da algı farklılıklarından kaynaklı çatışmalar ya da sınırlı kaynaklar gibi etkenler çatışma durumlarına sebep olabilmektedir. Bu sorunların en aza indirilebilmesi için asıl yapılması gereken; sorunların kaynağını tespit ederek, önüne geçebilmektir. Eğitim kurumlarında herkesin sorunların üzümünde ortak hareket edebilmesi sorunların üzümünde çok önemli bir etkiye sahiptir (Bursalıoğlu, 2008; Demir ve Arı, 2013; Mirzeoğlu, 2005; şimşek, Akgemici ve elik, 2001; Yapıcı ve Yapıcı, 2003; Zembat, 2012).

Halavuk (2013:2)'a göre okul öncesi eğitim kurumlarının genel sorunları ile ilgili olarak Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların;

program, çalışan, denetim, yönetim ve yöneticiler, fiziksel koşullar, bütçe hizmetleri gibi konularda yoğunlaştıkları ve bu konuların yönetici, öğretmen ve müfettişlerin bakış açılarından yola çıkılarak ele alındığı görülmektedir.

Dikici Sığırtmaç ve diğerleri tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre, “Okulöncesi öğretmenlerin karşılaştıkları bir diğer sorun ise fiziksel alt yapı yetersizliği olarak ortaya çıkmıştır. Materyal yetersizliği ve sınıfın büyüklüğü bu sorunların başında gelmektedir” (2011: 217).

Okulöncesi öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili yapılan araştırmalar, öğretmenlerin okul içi ve sınıf içi faaliyetleri planlamada okul idaresinin engelleriyle karşılaştıklarını, programın yeterli içeriğe sahip olmadığını ve üzerinde değişiklik yapılamadığını, ayrıca yeni plan yapma konusunda okul öncesi öğretmenlerinin yeterince bilgi sahibi olmadıklarını, öğretmen üzerinde veli ve toplum baskısı olduğunu, öğretmenin katkı ve çabalarının veli ve toplum tarafından yeterince desteklenmediğini, okulöncesi öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki saygınlığı gibi konularda yoğunlaştığını ortaya koymaktadır (Akyüz, 2008; Aydın, 2009; Celep, 2004; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Gedikoğlu, 2005; Gündüz, 2000; Kök vd, 2007; Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen, 2007; Sünbül, 2005; Tekişik, 1986; 2005Yazıcı, 2009; Yılmaz, 2005).

Yukarıdaki bilgiler ışığında bu çalışmanın temel amacı; okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde, ülkemiz genelinde okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerini icra ederken karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların çözümüne ilişkin kendi çözüm yollarını ortaya koymaktır.

Bu nedenle bu araştırmada, “Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerini icra ederken okul yönetimi/zümre öğretmenleri/ branş öğretmenleri ve veliler ile yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik öne sürdükleri çözüm önerileri nelerdir?” sorusu temel problem olarak ele alınmıştır.

Bu temel problem doğrultusunda, aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır:

1.Okulöncesi öğretmenlerinin okul yönetimi/zümre öğretmenleri/ branş öğretmenleri ve veliler ile yaşadıkları sorunlar nelerdir?

2.Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin geliştirdikleri çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde bir araştırma olarak düzenlenmiştir. Yani araştırmada öğretmenlerin en çok rahatsız oldukları sorunlar araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçme aracı yardımıyla var olduğu şekliyle ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılması sebebiyle evren tespit edilmemiş, örnekleme de araştırmaya dahil olan tüm katılımcılar dâhil edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında MEB tarafından okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak düzenlenmiş bir hizmet içi eğitim faaliyetindeki katılımcılar oluşturmaktadır. Hizmet içi eğitim faaliyetine katılan toplam 208 okul öncesi öğretmeni çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırma, çalışma grubuyla hizmet içi eğitim kapsamında uygulandığı için araştırmacı katılımcılara daha kolay ulaşabilmiştir. Aşağıda araştırmaya katılan katılımcıların özelliklerine maddeler halinde tek tek yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlere göre dağılımı tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Kadın	203	97.6
	Erkek	5	2.4
	Toplam	208	100

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet dağılımları incelendiğinde; %97.6'sının kadın, %2.4'lük küçük bir kesimin ise erkek olduğu görülmektedir. Tablo 1'den anlaşılacağı üzere, rastgele seçilmiş bu örneklemede, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun kadınlardan oluşması okul öncesi öğretmenliğinin daha çok kadınlar tarafından tercih edilen bir meslek olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımı tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı

		f	%
Yaş	25 yaş ve altı	54	26.0
	26-30	72	34.6
	31-35	44	21.2
	36 ve üzeri	37	17.8
	Cevapsız	1	0.5
	Toplam	208	100

Tablo 2'ye göre çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımlarının 26-30 yaş aralığı (%34.6) üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu oranı %26'lık oranla 25 yaş ve altı, %21.2'lik oranla ise 31-35 yaş grubu öğretmenleri takip etmektedir. Bu verilere göre, katılımcıların çoğunun genç öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları illere göre dağılımı tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İllere Göre Dağılımı

Sıra	İller	f	%	Sıra	İller	f	%
1	Adana	3	1.4	27	İzmir	5	2.4
2	Adıyaman	2	1.0	28	Kahramanmaraş	2	1.0
3	Afyon	3	1.4	29	Kars	3	1.4
4	Aksaray	1	0.5	30	Kastamonu	5	2.4
5	Amasya	1	0.5	31	Kayseri	7	3.4
6	Ankara	4	1.9	32	Kırklareli	2	1.0
7	Antalya	5	2.4	33	Kocaeli	4	1.9
8	Aydın	7	3.4	34	Konya	1	0.5
9	Balıkesir	4	1.9	35	Kilis	2	1.0
10	Batman	1	0.5	36	Malatya	4	1.9
11	Bolu	5	2.4	37	Manisa	1	0.5
12	Bursa	6	2.9	38	Ordu	7	3.4
13	Bingöl	4	1.9	39	Osmaniye	5	2.4
14	Bitlis	4	1.9	40	Sakarya	7	3.4
15	Çankırı	3	1.4	41	Samsun	7	3.4
16	Çorum	7	3.4	42	Sinop	1	0.5
17	Düzce	3	1.4	43	Siirt	6	2.9
18	Diyarbakır	4	1.9	44	Tekirdağ	6	2.9
19	Edirne	3	1.4	45	Şanlıurfa	5	2.4
20	Elazığ	2	1.0	46	Şırnak	5	2.4
21	Erzincan	3	1.4	47	Tokat	3	1.4
22	Eskişehir	7	3.4	48	Trabzon	1	0.5
23	Gaziantep	2	1.0	49	Van	1	0.5
24	Gümüşhane	3	1.4	50	Zonguldak	2	1.0
25	Iğdır	3	1.4	-	CEVAPSIZ	2	1.0
26	İstanbul	24	11.5	-	TOPLAM	208	100

Tablo 3'te yer alan çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin görev yaptıkları illere göre dağılımı incelendiğinde, katılımcıların Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde görev yaptıkları ve en fazla katılımcının ise İstanbul ilinde görev yaptığı dikkat çekmektedir. Genel anlamda değerlendirildiğinde ise ülkemizin 81 ilinden toplamda 50 ilin çalışma kapsamında temsil edilmesi Türkiye örneklemini oluşturması bakımından önemli görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin hizmet yılına göre dağılımı tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Dağılımı

		f	%
Öğretmenlikteki Hizmet Yılı	5 yıl ve altı	116	55.8
	6-10	47	22.6
	11 yıl ve üzeri	42	20.2
	Cevapsız	3	1.4
	Toplam	208	100

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin hizmet yıllarına göre dağılımı incelendiğinde, %55.8'lik oranla 5 yıl ve daha az, %22.6'lık oranla 6-10 yıl, %20.2'lik oranla ise 11 yıl ve üzeri yıldır öğretmenlik mesleğini yaptıkları görülmektedir. Bu veriler, katılımcıların meslekte henüz yeni olduklarını ve meslek heyecanı ile idealist fikirlerini ortaya koyma anlamında uygun bir dönemde olduklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre dağılımı tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Okul Türlerine Göre Dağılımı

		f	%
Görevli Olunan Okul Türü	İlköğretim	181	87.0
	Bağımsız Anaokulu	22	10.6
	Meslek Lisesi	2	1.0
	Cevapsız	2	1.0
	Genel Lise	1	0.5
	Toplam	208	100

Çalışmaya katılan öğretmenlerin görevli oldukları okul türleri dağılımı tablo 5'te yer almaktadır. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ilköğretimde (%87.0) görev yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların %10.6'lık bölümü, Bağımsız Anaokullarında görev aldıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda çalışmaya katılan 2 öğretmen Meslek Lisesinde, 1 öğretmen ise Genel Lisede görev aldığını belirtmiştir. Bu verilerden hareketle okul öncesi eğitim veren kurumların büyük çoğunluğunun müstakil olmak yerine hala ilköğretim kurumları bünyesinde yer aldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin en son tamamladıkları eğitim derecesine göre dağılımı tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Eğitim Derecesine Göre Dağılımı

		f	%
En Son Alınan Akademik Derece	Eğitim Fakültesi	131	63.0
	Eğitim Enstitüsü/Lisans Tamamlama	47	22.6
	Ön Lisans Mezunu	14	6.7
	Cevapsız	9	4.3
	Yüksek Lisans	7	3.4
	Toplam	208	100

Tablo 6'da çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin en son tamamladıkları eğitim dereceleri yer almaktadır. Bu verilere göre okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun yani %63'lük kesimin en son Eğitim Fakültesini tamamladıkları ve bu oranı %22.6 ile Eğitim Enstitüsü/Lisans Tamamlama derecesinin takip ettiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre dağılımı tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı

		f	%
Mezun Olunan Okul Türü	Kız Meslek Lisesi	105	50.5
	Düz Lise	49	23.6
	Diğer	31	14.9
	Anadolu Lisesi	9	4.3
	Anadolu Öğretmen Lisesi	6	2.9
	Ticaret Lisesi	2	1.0
	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	2	1.0
	Mesleki Teknik Lise	1	0.5
	Endüstri Meslek Lisesi	1	0.5
	Açık öğretim Lisesi	1	0.5
	Anadolu Kız Meslek Lisesi	1	0.5
	Toplam	208	100

Öğretmenlerin mezun oldukları okul dağılımlarına bakıldığında büyük bir kısmının (%50.5) Kız Meslek Lisesi mezunu olduğu görülürken %23.6'lık oranla Düz Lise mezunu olanların 2. sırada yer aldıkları görülmektedir. Bu verilerden de anlaşılacağı üzere okul öncesi öğretmenliği mesleği büyük çoğunlukla kadınlara yönelik bir meslek olarak algılandığı görülmektedir.

Sınırlılıklar

1. Bu çalışma Türkiye'nin 50 farklı ilinde görev yapan 208 okul öncesi öğretmenin görüşüyle sınırlıdır.

2. Çalışmada tespit edilen sorunlar ve çözüm önerileri, okul öncesi öğretmenlerinin; okul yönetimi, zümre arkadaşları, branş/sınıf öğretmenleri ve veliler ile sorun yaşama durumları ve sorunlara ilişkin sundukları çözüm önerileriyle sınırlıdır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Literatürde öğretmen sorunlarıyla ilgili çalışmalar ve kullanılan ölçekler incelendikten sonra oluşturulan ölçek taslak olarak ortaya konulmuştur. Taslak ölçek önce uzman görüşü almak amacıyla konuyla ilgili çalışma sahibi 3 öğretim üyesine sunulmuştur. Uzman görüşü neticesinde bazı maddelerin ifadelerinde değişiklikler yapılan ölçme aracına son şekli verilmiştir. Ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm katılımcıların kişisel özelliklerinden ikinci bölüm ise 'Mesleğinizi icra ederken okul yönetimi/zümre öğretmenleri/ branş öğretmenleri ve veliler ile yaşadığınız sorunlar var mıdır?' ifadelerine evet denilmesi halinde cevap verilecek olan dört maddelik görüşme sorularından oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada nitel araştırmalarda verilerin analizinde kullanılan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi kuramsal anlamda belirgin olmayan temalar ve eğer varsa alt temalar oluşturularak analiz edilmesinde kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Analiz işlemi görüşme formuna katılımcıların verdikleri yanıtlara göre oluşturulan temalar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi yapılırken boş bırakma gibi nedenlerle geçersiz sayılan maddeler bulgular bölümü içerisinde "cevapsız" olarak belirtilmiştir. Elde edilen veriler yüzde (%) ve frekans (f) tablolarına dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır.

Bulgular Ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın temel amacı doğrultusunda çalışmaya katılan öğretmenlerin; okul yönetimi, zümre arkadaşları, branş/sınıf öğretmenleri ve veliler ile sorun yaşama durumları, yaşanan sorunlar ve sorunlara ilişkin

katılımcıların sundukları çözüm önerileri yer almaktadır. Elde edilen veriler tablolar halinde açıklanarak yorumlanmıştır. Araştırmanın giriş bölümünde belirtilen alt problemler, burada ayrı başlıklar halinde değil, iç içe verilmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimi ile sorun yaşama durumlarına ilişkin veriler tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Okul Yönetimi İle Sorun Yaşama Durumu Dağılımı

Mesleğinizi icra ederken okul yönetimi ile yaşadığınız sorunlar var mıdır?	<i>f</i>	%
Evet	80	38.5
Hayır	116	55.8
Cevapsız	12	5.8
Toplam	208	100

Öğretmenlerin %55,8'inin okul yönetimi ile sorun yaşamadıkları, %38,5'inin ise sorun yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin çoğunun okul yönetimi ile sorun yaşamadıkları sonucu çıkarılabilir. Bu soruya evet cevabı veren katılımcıların cevapları tablo 9 ve 10'da ayrıca incelenmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimi ile yaşanan sorunların dağılımına ilişkin veriler tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: Okul Yönetimi İle Yaşanılan Sorunların Dağılımı

	Okul Yönetimi İle Yaşanılan Sorunlar	<i>f</i>	%
1	Okul öncesi eğitim programından haberdar olunmaması	25	26.6
2	Yönetimin istek ve temennilere karşı ilgisiz olması	18	19.1
3	Sınıftaki eksikliklerden kaynaklanan sorunlar	9	9.6
4	Saygı görememe, iletişim problemi	8	8.5
5	Gelir kaynağı olarak görüyor olmaları	5	5.3
6	Ana sınıfına ayrılan bütçenin yeterli olmamasından kaynaklanan sorunlar	5	5.3
7	Farklı yaş gruplarının aynı sınıfta olması	4	4.3
8	Sınıf içi bakım onarım sorunları	3	3.2
9	Etkinliklerin görev izni ve süresi	3	3.2
10	Ayrımcılık yapıyor olması	3	3.2

11	Çok küçük yaştaki çocukları okula kayıt ettirmeleri	2	2.1
12	Yönetmeliği ihlal etme	2	2.1
13	Okulda yapılan çalışmalara dâhil olamamak	2	2.1
14	Ücretli öğretmen olduğundan taraflı bakılıyor olması	1	1.1
15	Taşımali gelen çocuklar için ders saatlerinin sabah-öğlen olarak ayrılması/etkinliklerin ikiye bölünmesi	1	1.1
16	Aralıksız eğitim yapılması gerekirken uygulanmaması	1	1.1
17	Yakacak konusunda yaşanan problemler	1	1.1
18	Alan taraması	1	1.1
	Toplam	94	100

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimi ile yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin veriler tablo 10'da gösterilmiştir. Buna göre, katılımcıların okul yönetimiyle yaşadığı sorunların başında “Okul öncesi eğitim programından haberdar olunmaması (26,6)” ve “Yönetimin istek ve temennilere karşı ilgisiz olması (19,1)” gelmektedir. Bu sorun okul yönetimi ile öğretmenlerin arasında ayrılma ve iletişimsizlik gibi sorunları da beraberinde getirebilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri de tablo 10'da incelenmiştir.

Tablo 10: Okul Yönetimi İle Yaşanılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerinin Dağılımı

	Okul Yönetimi İle Yaşanılan Sorunlara Çözüm Önerileri	<i>f</i>	%
1	Müdürlerin okul öncesi eğitim ile ilgili bilgilendirilmesi, okul öncesi eğitimi almaları	31	37.3
2	Gerekli alakanın gösterilmesi	19	22.9
3	Yönetici seçimi sırasında farklı kriterler göz önünde bulundurulmalı	5	6.0
4	Şikâyet ve bilgi edinme hizmetlerinin olması ve düzgün işlemesi	5	6.0
5	Anasınıflarına sağlanan ödeneklerin arttırılması	4	4.8
6	Farklı yaş grubunda olan çocukların ayrı sınıflarda olmaları	4	4.8
7	60-72 ay'dan küçük çocuklar kaydedilmemeli	2	2.4

8	Sınıflarda yardımcı personel zorunlu olmalı	2	2.4
9	Karar alınırken öğretmenlerin de söz sahibi olması sağlanmalı	2	2.4
10	Anasınıfı için toplanan aidatların anasınıfı için harcanması	2	2.4
11	Yönetmeliklerin açık ve net olarak bildirilmesi	2	2.4
12	Bakanlığın izin sürelerini net olarak bildirmesi	1	1.2
13	Çocukları güzergâh üzerinden taşıyıp eğitime dâhil etmek	1	1.2
14	Okul değişikliği	1	1.2
15	Rotasyon yapılabilir	1	1.2
16	Alan taramalarında bölgesel durumlar göz önünde bulundurularak bayan öğretmenler yerine erkek öğretmenler görevlendirilmesi	1	1.2
	Toplam	83	100

Tablo 10'da, çalışmaya katılan öğretmenlerin okul yönetimi ile yaşadıkları sorunlar ve bu sorunları ortadan kaldırmak için sundukları çözüm önerileri yer almaktadır. Yaşanılan en önemli sorunun okul yönetiminin okul öncesi eğitim programından yeterince haberdar olmadıkları (%26,6) ve yönetimin istek/temennilere ilgisiz olmaları (%19,1) dikkat çekmektedir. Belirtilen bu sorunların çözüme ulaşabilmesi için müdürlerin okul öncesi eğitim ile ilgili bilgilendirilmesi, okul öncesi eğitimi almaları gerektiği öğretmenler tarafından gelen öneriler arasındadır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin zümre arkadaşları ile sorun yaşama durumlarına ilişkin elde edilen veriler tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11: Zümre Arkadaşları İle Sorun Yaşama Durumu Dağılımı

Mesleğinizi icra ederken zümre arkadaşlarınız ile yaşadığınız sorunlar var mıdır?	<i>f</i>	%
Evet	46	22.1
Hayır	136	65.4
Cevapsız	26	12.5
Toplam	208	100

Öğretmenlerin %65.4'ünün zümre arkadaşları ile sorun yaşamadıkları, %22.1'inin ise sorun yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Oranlardan da görüleceği gibi öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu zümre arkadaşları ile sorun yaşamamaktadır. Bu soruya evet cevabı veren katılımcıların cevapları tablo 12 ve 13'te ayrıca incelenmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin zümre arkadaşları ile yaşadıkları sorunlara ilişkin veriler tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12: Zümre Arkadaşları İle Yaşanılan Sorunlar Dağılımı

	Zümre Arkadaşları İle Yaşanılan Sorunlar	<i>f</i>	%
1	Aynı sınıfın kullanılması	13	25.5
2	Ortak bir plan olmadığından rekabet ortamı olması, kıskançlık	11	21.6
3	Toplu etkinliklerde ortaya çıkan fikir farklılıkları	8	15.7
4	Genelinin okul öncesi öğretmeni olmamalarından kaynaklı yeterli donanım ve bilgiye sahip olmamalarından dolayı iletişim kurulamaması	7	13.7
5	İşlerine gereken özeni göstermemeleri	3	5.9
6	Toplantılarda tutanak tutulmaması, kararların uygulanmaması	2	3.9
7	Sınıf eksikliklerinden kaynaklanan problemler	2	3.9
8	Zümrenin okuldaki kıdem yılına göre kurallar belirlemiş olması, ayrımcılık	2	3.9
9	Sınıf paylaşımı konusunda sabahçı-öğlenci grupların belirlenmesi sırasında müdürlerin taraflı davranmaları	1	2
10	Kız-erkek sayısı eşitliliği ile sabahçı-öğlenci grupları arasındaki öğrenci sayısı tutarsızlığı	1	2
11	Zümrenin sınıfıyla da sürekli benim ilgileniyor olmam	1	2
	Toplam	51	100

Tablo 12 incelendiğinde, katılımcıların zümre arkadaşlarıyla yaşadıkları en sık sorun “Aynı sınıfın kullanılması (25.5)”, ikinci sık sorun da “Ortak bir plan olmadığından rekabet ortamı olması, kıskançlık (21.6)” olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu verilerden yaşanan sorunların aynı branştaki öğretmenlerin aynı sınıfı kullanmalarının ve kişisel rekabet gibi konuların önemli birer sorun olarak belirtildiği ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin zümre arkadaşları ile yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin veriler tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13: Zümre Arkadaşları İle Yaşanılan Sorunlara Çözüm Önerileri Dağılımı

	Zümre Arkadaşları İle Yaşanılan Sorunlara Çözüm Önerileri	f	%
1	Ortak bir noktada buluşarak birlikte karar alabilmek, iletişimi güçlendirmek, iletişim konusunda eğitim alınmalı	25	51
2	Okul yönetiminin yapıcı olması gerekir	3	6.1
3	Alanda uzman olan öğretmenler istihdam edilmeli	3	6.1
4	Eksik olan materyallerin temin edilmesi	3	6.1
5	Sınıfların ortak kullanılmaması	3	6.1
6	Şenlikler gösteri formatından çıkarılmalı	2	4.1
7	Yalnızca okul öncesi öğretmenlerinin bu kurumlarda çalıştırılması	1	2
8	Yönetmeliğe yöneticilerin taraflı davranmaları konusunda ilgili kararlar konulmalı	1	2
9	Öğretmelerin şikâyet edebilme hakkının olması	1	2
10	Üniversite eğitimi standartlaştırılmalı alandan öğretmen yoksa bölüm açılmamalı	1	2
11	Ücretli öğretmenler olmamalı	1	2
12	Yüksek lisans ve doktora özendirilmeli, kolaylıklar sağlanmalı	1	2
13	Anasınıflarının ilkokullardan bağımsız bir hale dönüştürülmesi	1	2
14	Kıdeme göre değil öğretmenin donanımına göre fikirlerin dikkate alınması	1	2
15	Hizmet içi eğitim	1	2
16	Rotasyon uygulanması	1	2
	Toplam	49	100

Öğretmenlerin zümre arkadaşları ile yaşadıkları en önemli sorunun aynı sınıfın kullanılması olduğu dikkat çekmektedir. Belirtilen bu sorun için öğretmenlerden gelen önerinin ortak bir noktada buluşarak birlikte karar alabilmek, iletişimi güçlendirmek, iletişim konusunda eğitim (%51) alınması olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf/branş öğretmenleri ile sorun yaşama durumlarına ilişkin veriler tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14: Branş/Sınıf Öğretmenleri İle Sorun Yaşama Durumu Dağılımı

Mesleğinizi icra ederken diğer branş ya da sınıf öğretmenleri ile yaşadığınız sorunlar var mıdır?	<i>f</i>	%
Evet	60	28.8
Hayır	124	59.6
Cevapsız	24	11.5
Toplam	208	100

Öğretmenlerin %59.6'sının branş/sınıf öğretmenleri ile sorun yaşamadıkları, %28.8'inin ise sorun yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Oranlardan da görüleceği gibi öğretmenlerin çoğunluğu branş/sınıf öğretmenleri ile sorun yaşamamaktadır. Bu soruya evet cevabı veren katılımcıların cevapları tablo 15 ve 16'da ayrıca incelenmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf/branş öğretmenleri ile yaşadıkları sorunlara ilişkin veriler tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15: Branş/Sınıf Öğretmenleri İle Yaşanılan Sorunların Dağılımı

	Diğer Branş ya da Sınıf Öğretmenleri İle Yaşanılan Sorunlar	<i>f</i>	%
1	Okul öncesi öğretmenlerine olan bakış	32	55.2
2	Teneffüs hakkının olmamasından kaynaklı iletişim sorunu	18	31.0
3	Sınıf öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim almış çocukların özgüvenlerinin yüksek olmasından rahatsız olmaları	3	5.2
4	Rehberlik öğretmenlerinin okul öncesi sınıflara yeteri kadar yardımcı olmaması	1	1.7

5	Materyal paylaşma sorunu	1	1.7
6	Branş öğretmenlerinin okul öncesi eğitim alan çocuklara özel ilgi ve alaka istemeleri	1	1.7
7	Okul öncesi eğitimi ilkokuldan bağımsız düşünmeleri, yardımcı olmamaları	1	1.7
8	İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin çocuğu tamamen hazır görmek istemeleri	1	1.7
	Toplam	58	100

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf/branş öğretmenleri ile yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin veriler tablo 16'da gösterilmiştir. Branş/sınıf öğretmenleri ile sorun yaşadığını beyan eden 60 öğretmenden 58'i bu soruya açıklık getirmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar “Okul öncesi öğretmenlerine olan bakış (55.2)” üzerinde yoğunlaşmıştır.

Tablo 16: Branş/Sınıf Öğretmenleri İle Yaşanılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerinin Dağılımı

	Diğer Branş ya da Sınıf Öğretmenleri ile Yaşanılan Sorunlara Çözüm Önerileri	<i>f</i>	%
1	Eğitim aşamalarında okul öncesi öğretmenliğinin tanımının vurgulanması, çocuk gelişimi ve ihtiyaçları hakkında bilgilendirme yapılması	33	55.9
2	Teneffüs hakkı sağlanmalı	8	13.6
3	Her sınıfa bir yardımcı anne verilmesi	3	5.1
4	İdarenin tutumu ve desteği	3	5.1
5	Anlayış ve hoşgörü gösterilmesi	3	5.1
6	Yazılı ve görsel medyada gerekli tanıtım çalışmaları yapılmalı	2	3.4
7	Okul öncesi eğitiminin zorunlu olması	2	3.4
8	Rehberlik öğretmenlerinin alanlarıyla ilgili konularda okul öncesi öğretmenlerine yardımcı olmaları	1	1.7
9	Konuşarak hallediyoruz	1	1.7

10	Okul malzemelerinin branş ayrımı yapmadan kullanılması	1	1.7
11	Alanlarla alakalı konularda branş öğretmenleri okul öncesinde destek vermeli, yardımcı olunmalıdır.	1	1.7
12	Çocukların yaşlarından fazla beklenti içinde olmaları	1	1.7
	Toplam	59	100

Öğretmenlerin branş/sınıf öğretmenleri ile yaşadıkları en önemli sorunun kendilerine olan bakış açılarının olduğunu belirttikleri görülmektedir. Belirtilen bu sorun için öğretmenlerden gelen önerinin eğitim aşamalarında okul öncesi öğretmenliğinin tanımının vurgulanması, çocuk gelişimi ve ihtiyaçları hakkında bilgilendirme yapılması (%55.9) gerektiğidir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin veliler ile sorun yaşama durumlarına ilişkin veriler tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17: Veliler İle Sorun Yaşama Durumu Dağılımı

Mesleğinizi icra ederken veliler ile yaşadığınız sorunlar var mıdır?	<i>f</i>	%
Evet	134	64.4
Hayır	60	28.8
Cevapsız	14	6.7
Toplam	208	100

Öğretmenlerin %28.8'inin veliler ile sorun yaşamadıkları, %64.4'ünün ise sorun yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Oranlardan da görüleceği gibi öğretmenlerin çoğunluğu veliler ile sorun yaşamaktadır. Bu soruya evet cevabı veren katılımcıların cevapları tablo 18 ve 19'da ayrıca incelenmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin veliler ile yaşadıkları sorunlara ilişkin veriler tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18: Veliler İle Yaşanılan Sorunların Dağılımı

	Veliler İle Yaşanılan Sorunlar	f	%
1	Velilerin okul öncesi eğitimi bakıcılık olarak algılamaları, bilgisiz olmaları	30	18.1
2	Velilerin kişisel özellikleri	27	16.3
3	Velilerin ilgisiz olmaları	24	14.5
4	Malzeme alımı ve toplantılara katılım konularında yaşanan sıkıntılar	20	12.0
5	Aidat gibi maddi konularda tartışmalar	18	10.8
6	İyi iletişim kuramamaktan kaynaklanan sorunlar	11	6.6
7	Uzakta olan veliler için çocuklarını bırakmayla alakalı sıkıntılar yaşıyor	8	4.8
8	Beslenme sorunu	5	3.0
9	Karşılaşılan sorunlarda öğretmeni suçlamaları	5	3.0
10	Okulun alt yapı eksikliğinden kaynaklanan sorunlar	5	3.0
11	Türkçe bilmeyen velilerden dolayı yaşanan dil problemleri	4	2.4
12	Uygulanan etkinlik ve konuların zaman zaman evde destelenmemesi	2	1.2
13	Erken yaştaki çocukları okula kaydetdirmek istemeleri	2	1.2
14	Yardımcı personel desteği olmadığından özel bakımla alakalı konularda çıkan sıkıntılar	2	1.2
15	Sınıfa kaynaştırma öğrencisi kabul etmemeleri	1	0.6
16	Velileri tanımıyor olma	1	0.6
17	Sınıfların kalabalık olması da öğretmen veli ilişkisini zedelemektedir	1	0.6
	Toplam	166	100

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin veliler ile yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin veriler tablo 19'da gösterilmiştir. Elde edilen bulgulardan anlaşılacağı üzere, okul öncesi öğretmenlerin en çok sorun yaşadığı kitle velilerdir. Veliler ile yaşanan sorunların başında “Velilerin okul öncesi eğitimi bakıcılık olarak algılamaları, bilgisiz olmaları (18.1)”,

“Velilerin kişisel özellikleri (16.3)”, “Velilerin ilgisiz olmaları (14.5)” gibi sorunlar gelmektedir.

Tablo 19: Veliler İle Yaşanılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerinin Dağılımı

	Veliler İle Yaşanılan Sorunlara Çözüm Önerileri	<i>f</i>	%
1	Veliler bilgilendirilmeli	48	33.1
2	Okul yönetimi ve öğretmenler iş birliği içinde olmalı	18	12.4
3	Velilerle iletişimin sağlıklı olması	12	8.3
4	Toplantılarda aile katılımının önemi vurgulanmalıdır	11	7.6
5	ADP eğitimi verilmeli	8	5.5
6	Seminerler düzenlenmeli	7	4.8
7	Ulaşım konusu için belediyeden, okuldan yardım istenebilir.	5	3.4
8	Okul öncesi eğitimin zorunlu olması	5	3.4
9	Ev ziyaretleri yapılması	4	2.8
10	Sınıfta dil problemini çözecek bir yardımcının bulunması	4	2.8
11	Okulda toplanan paraların açıklamalarının yapılması	3	2.1
12	Haftanın belli bir saatinde görüşme yapılmalı zamansız görüşmeler yapılmamalıdır	3	2.1
13	Devletin ödenek ayırması	3	2.1
14	Medya aracılığı ile okul öncesinin öneminin anlatılması	3	2.1
15	Anasınıflarının ücretsiz olması	3	2.1
16	Aidat parası ve beslenme saatleriyle ilgili yönetmeliğe elle tutulur kararlar konulmalı	2	1.4
17	Aile katılımıyla ilgili öğretmenleri yönlendirebilecek MEB onaylı kılavuz kitabı	2	1.4
18	Öğretmenlerin bakım gerektiren sorunları yardımcı personele aktarılmalı	1	0.7
19	Ana sınıfı öğretmenlerinin devlet ve veliler tarafından saygı görmesi	1	0.7
20	Devlet çocuğunu ihmal eden velilere ciddi yaptırımlar uygulanmalıdır	1	0.7
21	Asılsız şikâyetlerde bulunan velilere yaptırım uygulanma	1	0.7
	Toplam	145	100

Öğretmenlerin veliler ile yaşadıkları en önemli sorunun, velilerin okul öncesi eğitimi baskıcılık olarak algılamaları ve bu konuda bilgisiz olmalarından kaynaklı yaşandığını dile getirmişlerdir. Belirtilen bu sorun için öğretmenlerden gelen öneri konu hakkında velilerin bilgilendirilmeleri (%33.1) gerektiğidir. Katılımcılar bu yolla, en fazla sorun yaşadıkları kitle olan öğrenci velileri ile yaşanan sorunların önüne geçilebileceği inancındadır.

Sonuç Ve Tartışma

Okul öncesi eğitimde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri ile ilgili olarak gerek alan yazında gerekse yapılan araştırmalarda karşılaşılan sorunlar hakkında 208 okul öncesi öğretmenin katılımıyla yürütülen bu çalışmada öğretmenlerin sorunlara ilişkin çözüm ve önerileriyle önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar aşağıda listelenmiştir:

Öğretmenlerin %55.8'inin okul yönetimi ile sorun yaşamadıkları, %38.5'inin ise sorun yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin çoğunun okul yönetimi ile sorun yaşamadıkları sonucu çıkarılabilir. Bu çalışmanın aksine Demir ve Arı (2013) çalışmasında, öğretmenlerin okul yönetimi ile sorun yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu yönüyle araştırma sonuçlarının alandaki diğer çalışmalarla farklı sonuçlar sunduğu görülmektedir.

Araştırma sonucuna göre katılımcıların okul yönetimiyle yaşadığı sorunların başında “Okul öncesi eğitim programından haberdar olunmaması (26.6)” ve “Yönetimin istek ve temennilere karşı ilgisiz olması (19.1)” gelmektedir. Bu sorun okul yönetimi ile öğretmenlerin arasında ayrılma ve iletişimsizlik gibi sorunları da beraberinde getirebilmektedir. Çeşitli çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Gündoğan, 2002; Kalemci, 1998; Kerem ve Cömert, 2005; Maden, 1986; Tok, 2002; Turla, Şahin ve Avcı, 2000). Zembat (2012)'in çalışmasına göre; yöneticilerin okul öncesi eğitim hakkında bilgi eksikliklerinin olması çatışmaya neden olduğu ileri sürülmüştür ama okulöncesi sınıfına ayrılan bütçenin yetersiz olması okul yönetimi ile yaşanan en önemli sorun olarak belirtilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin okul yönetimi ile yaşadıkları en önemli sorunlar arasında, okul yönetiminin okul öncesi eğitim programından yeterince haberdar olmamaları (%26.6) ve yönetimin istek/temennilere ilgisiz olmaları (%19.1) dikkat çekmektedir. Belirtilen bu sorunların çözüme ulaşabilmesi için müdürlerin okul öncesi eğitim ile ilgili bilgilendirilmesi, okul öncesi eğitimi almaları gerektiği öğretmenler tarafından gelen öneriler arasındadır.

Öğretmenlerin %65.4'ünün zümre arkadaşları ile sorun yaşamadıkları, %22.1'inin ise sorun yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Oranlardan da

görülebileceği gibi öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu zümre arkadaşları ile sorun yaşamamaktadır.

Katılımcıların zümre arkadaşlarıyla yaşadıkları en sık sorun “Aynı sınıfın kullanılması (25.5)”, ikinci sık sorun da “Ortak bir plan olmadığından rekabet ortamı olması, kıskançlık (21.6)” olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu verilerden yaşanan sorunların aynı branştaki öğretmenlerin aynı sınıfı kullanmalarının ve kişisel rekabet gibi konuların önemli birer sorun olarak belirtildiği ifade edilmiştir. Zembat (2012)'ın çalışmasında ortak sınıf kullanımı da soruna neden olduğu belirtilirken en çok çatışma yaratan durumun rekabet olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlerin zümre arkadaşları ile yaşadıkları en önemli sorunun aynı sınıfın kullanılması olduğu dikkat çekmektedir. Belirtilen bu sorun için öğretmenlerden gelen önerinin ortak bir noktada buluşarak birlikte karar alabilmek, iletişimi güçlendirmek, iletişim konusunda eğitim (%51) alınması olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Dikici ve Sığırtmaç (2011), tarafından yapılan araştırmada Öğretmenler fiziksel alt yapı ve materyal yetersizliği sorunlarının çözümü için okul yönetiminin etkin rol oynaması gerektiğini ve sınıf büyüklüklerinin yetersiz olması durumunda sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği yönünde öneride bulunmuşlardır.

Öğretmenlerin %59.6'sının branş/sınıf öğretmenleri ile sorun yaşamadıkları, %28.8'inin ise sorun yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Oranlardan da görüleceği gibi öğretmenlerin çoğunluğu branş/sınıf öğretmenleri ile sorun yaşamamaktadır.

Branş/sınıf öğretmenleri ile sorun yaşadığını beyan eden 60 öğretmenden 58'i bu soruya açıklık getirmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar “Okul öncesi öğretmenlerine olan bakış (55.2)” üzerinde yoğunlaşmıştır.

Öğretmenlerin branş/sınıf öğretmenleri ile yaşadıkları en önemli sorunun kendilerine olan bakış açılarının olduğunu belirttikleri görülmektedir. Belirtilen bu sorun için öğretmenlerden gelen önerinin eğitim aşamalarında okul öncesi öğretmenliğinin tanımının vurgulanması, çocuk gelişimi ve ihtiyaçları hakkında bilgilendirme yapılması (%55.9) gerektirir. Zembat (2012)'de çözüm olarak öğretmenler iletişim becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin %28.8'inin veliler ile sorun yaşamadıkları, %64.4'ünün ise sorun yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Oranlardan da görüleceği gibi öğretmenlerin çoğunluğu veliler ile sorun yaşamamaktadır.

Elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerin en çok sorun yaşadığı kitle velilerdir. Veliler ile yaşanan sorunların başında “Velilerin okul öncesi eğitimi bacaklık olarak algılamaları, bilgisiz olmaları (18.1)”, “Velilerin

kişisel özellikleri (16.3)”, “Velilerin ilgisiz olmaları (14.5)” gibi sorunlar gelmektedir. Öğretmenlerin veliler ile yaşadıkları en önemli sorunun, velilerin okul öncesi eğitimi bakıcılık olarak algılamaları ve bu konuda bilgisiz olmalarından kaynaklı yaşandığını dile getirmişlerdir. Belirtilen bu sorun için öğretmenlerden gelen öneri konu hakkında velilerin bilgilendirilmeleri (%33.1) gerektiğidir. Katılımcılar bu yolla, en fazla sorun yaşadıkları kitle olan öğrenci velileri ile yaşanan sorunların önüne geçilebileceği inancındadır. Zembat (2012)'ın çalışmasında öğretmenlerin benzer sonuç yaşadıkları vurgulanmıştır. Öğretmenler çözüm olarak en sık aile katılımı ve aile eğitimini uyguladıklarını belirtmişlerdir. Büte ve Balcı (2010) da sağlıklı bir iletişimle sorunların çözüme kavuşacağını belirtmiştir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- İl Milli Eğitim Müdürlükleri okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları bu sorunlarla ilgili önemler almalıdır.
- Öğretmenlere ve okul yöneticilerine sorun çözme becerileri ile ilgili hizmet içi eğitime veya sivil toplum kuruluşlarının düzenlediği kurslara katılmaları sağlanmalıdır.
- Okul müdürleri okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerini dikkate alan bir yönetim anlayışı benimsemelidir.
- Öğretmenlerin yaşadığı sorunlarla ilgili danışabileceği birimler oluşturulmalıdır.
- Öğretmen adaylarının lisan öğrenimleri sürecinde etkili bir şekilde sorun çözme becerileri kazandıracak etik, iletişim, çatışma çözme gibi dersler almalıdır.
- Okul yöneticileri iletişim ve çatışma çözme becerileri konusunda eğitim almalıdır.
- Öğretmenlik mesleği toplum içerisinde hak ettiği statüye getirilmelidir.
- Öğretmenlerin, yöneticilerin ve velilerin kendilerini geliştirmeleri için MEB tarafından imkânlar sağlanmalıdır.
- Her okulöncesi kurumla en az bir psikolog ilgilenmelidir.
- Anasınıfının bulunduğu ilkokullarda müdür ya da müdür yardımcılardan birinin okulöncesi eğitim öğretmeni olmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları. Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akman, B. (2003). Okulöncesinde Fen Eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 79, 14-16.
- Akman, B., Baydemir, G., Akyol, T., Arslan, A.Ç. ve Kükütçü, S.K. (2011) Okulöncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları Sorun Davranışlara İlişkin Düşünceleri. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6, 2, 1715-1731.
- Alisınanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2003). Okulöncesi Öğretmeninin Fen ve Doğa Eğitiminde Rolü, *Yeni Eğitim Dergisi*, 1, 2, 56-58.
- Altay, S.; İra, N.; Bozcan, E. Ü. ve Yenil, H. (2011). Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Milli Eğitim Şuvalarında Okul Öncesi Eğitimi ve Bugünkü Durumu. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6, 1, 660-672.
- Aral, N., A. Kandır ve M. Canyaşar (2000). *Okul Öncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Aydın, B. (2004). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Aydın, R. (2009). "Türkiye'de Öğretmen Sorunları Açısından Milli Eğitim Şuvalarının Değerlendirilmesi (1980-2000)". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42(2), ss. 199-237.
- Baran, M.; Yılmaz, A. ve Yıldırım, M. (2007). Okulöncesi Eğitimin Önemi ve Okulöncesi Eğitim Yapılarındaki Kullanıcı Gereksinimleri Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 27-44.
- Başal, H. A. (2005). *Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Binbaşoğlu, C. (1995). *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi*. MEB Basımevi. İstanbul.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büte, M. ve Balcı, F. A. (2010). Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Bakış Açısından Okul Yönetimi Süreçlerinin İşleyişi ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 4, 485-509.
- Celep, C. (2004). *Meslek Olarak Öğretmenlik İçinde*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakar, E. ve Üstün, E. (2006). Proje Yaklaşımının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Gelişimlerine ve Öğrenme Stillerine Etkisinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi. Bildiri Kitabı*, 1, 44. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Çelikten M., Şanal, M. ve Yeni Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 2, 207-237.
- Çınkır, Ş. ve Çetin, Ş. K. (2010). Öğretmenlerin Okullarda Mesleki Çalışma İlişkileri Hakkındaki Görüşleri. *Educational Administration: Theory and Practice*, 16, 3, 351-376.
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen Sorunları- Çanakale İli Örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 1, 107- 126.
- Demir, Ö. ve Çamlı, Ö. (2011) Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Uygulama Okullarında Karşılaşılan Sorunların Sınıf ve Okulöncesi Öğretmenliği Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1, 117- 139.
- Demiriz, S., Karadağ, A. ve Ulutaş, A., (2003). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Denizel Güven, E. ve Cevher, F. N. (2005) Okulöncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 18, 1-21.
- Dikici Sığırtaç, A. ; Hoş, G. ve Abbak, B. S. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Kullandıkları Çözüm Yolları ve Önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 4, 205-223. URL: http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt12Sayı4/JKEF_12_4_2011_205-223.pdf adresinden 07.12.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Dilek, H. ve Duman, T. (2014). 2006 Okulöncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 143- 158.
- Durmuş Çelebi, M. ve Akkaya, D. (2011). 2006 Okulöncesi Eğitim Programının Uygulanmasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği).

- Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 255-272.
- Düşek, N. (2008). 2006 Yılında Uygulamaya Konulan Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkında İlköğretim Müfettişleri, Okul Öncesi Eğitim Veren Kurum Müdürleri Ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi (Ordu İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erçetin, Ş. ve Özdemir, Ç. (Ed.) (2004). *Sınıf Yönetimi*, 33-71. Ankara: Asil Yayın.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1, 66-80.
- Güler, D. ve Bıkmaz, F. H. (2002). Anasınıflarda Fen Etkinliklerinin Gerçekleştirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1, 2, 249-267.
- Gündoğan, A. (2002). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar (Denizli ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi : Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.
- Gündüz, M. (2000). Toplumsal Tabakalaşma Ölçütlü Meslek Olarak Öğretmenliğin Saygınlığı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1, 1.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Halavuk, F. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöntem Süreçlerinde Yaşadıkları Sorunlar. *Okan Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Bitirme Projesi*, Kayseri. URL: <http://www.yukseklisans.com/ornekler/ornek6.pdf> adresinden 02.12.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Kalemci, F. (1998). *Okul öncesi eğitim kurumlarının çevre düzenlemesi ve çalışan eğitimci personelin nitelikleri yönünden incelenmesi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Karaca, N. H. ve Aral, N. (2011). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Ankara: Siyasal Kitabevi, 595- 602.
- Kandır, A. (1999). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Etkinliklerin Planlanması. Gazi Üniversitesi Anaokulu-Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Kerem, E. A. ve Cömert, D. (2005). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Sorunları Ve Çözüm Önerileri. *Eğitim Araştırmaları*, 21, 155-172.
- Koçer, H.A. (1983). *İlkokul Öğretmeninin Yetiştirilmesi .Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kök, M., Küçükkoğlu, A., Tuğluk, M.N. ve Koçyiğit, S.(2007). Okul Öncesi Eğitiminin Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Erzurum İli Örneği). *Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 160-171. URL: <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/kkefd/article/viewFile/4173/3997> adresinden 04.12.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Maden, F. (1986). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Karşılaşılan Yönetimle İlgili Problemler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mirzeoğlu, N. (2005). Örgütsel Çatışma Yönetimi: Spor Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Bir Uygulama. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3,2, 51-56.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997). *Okulöncesi Eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (1985). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Sorunları ve Öneriler. *II. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Bildiri Kitabı*, 107-114. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları. Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Okutan, N. (2003). *Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu*. Ankara: M.E.B., AÇEV, UNICEF ve Eğitim Reformu Girişimi.
- Öktem, T. (1986). S.S.Y.B. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Kuruluşlarında Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaşması Çalışmaları. 4. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırma Semineri. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Özbek, R., Kahyaoglu, M. ve Özgen, N. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 2, 221-232.
- Poyraz, H. (2003). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, A.M. (Ed.) (2005). *Öğretmen Dünyası İçinde*. Ankara: Mikro Yayıncılık, 7-22.
- Şahin, F. (1998). *Okulöncesinde Fen Bilgisi Öğretimi ve Aktivite Örnekleri*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Şahin, E. (2005). *Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri İçin Uygulama*

- Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şıvgın, N. (2005). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Denizli İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Şimşek, Ş., Akgemici, T. ve Çelik, A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taner Derman, M. ve Başal, H. A. (2010). Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkiye'de Okulöncesi Eğitim ve İlköğretimde Niceliksel ve Niteliksel Gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 11, 560-569.
- Tekışık H. H. (1986). Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği ve Sorunları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 11, 116, 1-9.
- Tok, E. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tuğrul, B. (2005). Çocuk Gelişiminde Anaokulu Eğitiminin Önemi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62.
- Turaşlı, N. (2007). *Okulöncesi Eğitime Giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Turla, A., Şahin, F. ve Avcı, N. (2000). Okul öncesi öğretmenlerinin özlük hakları, kendini gerçekleştirme ve yenileme ile ilgili sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 2, 4, 65-75.
- Ural, M. (1986). Ülkemizde Okulöncesi Eğitimin Yeri ve Önemi. 4. *Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırma Semineri*. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Uzun, E. M. ve Elma, C. (2012). Okulöncesi Öğretmenlerinin Mesleki Etik İkilimleri Çözümleme Biçimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1, 3, 279-287.
- Vural, E.D. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yapıcı, M. ve Yapıcı Ş. (2003). İlköğretim Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar. *Üniversite ve Toplum, Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 3, 3.
- Yazıcı H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumları: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17, 1, 33-46.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zembat, R. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Yöneticisi, Meslektaşları ve Aileler Bağlamında Algıladıkları Çatışma Durumlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37, 163.

Reading Instruction, Its Place in the Current Primary Education Curriculum of Turkey and Misbeliefs about Reading Instruction

Veli KUTAY*

Abstract

Reading is one of the main components of literacy. Reading instruction is an important part of language acquisition process and different reading instruction methods might be used to teach reading. Turkey began to implement a new primary education curriculum in 2004. In the new curriculum, previous reading instruction method which had been used in schools also changed. In 2004, the Ministry of National Education initiated phoneme based method in teaching to read instead of whole language method which had been used since 1981. This paper aims at discussing the advantages and disadvantages of different reading instruction methods and discussing the misbeliefs about reading instruction.

Keywords: Reading instruction, curriculum, misbeliefs about reading instruction

Okuma Öğretimi, Türk İlkokul Müfredatındaki Yeri ve Okuma Öğretimi ile İlgili Yanlış İnanışlar

Öz

Okuma okur-yazarlığın ana unsurlarından birisidir. Okuma öğretimi dil edinim sürecinin önemli bir parçasıdır ve okuma öğretiminde birçok farklı yöntem kullanılabilir. Türkiye'de 2004 yılında yeni bir ilköğretim müfredatı uygulanmaya başladı. Bu yeni müfredatta, okullarda uygulanan bir önceki okuma öğretim yöntemi de değişti. 2004'de, Milli Eğitim Bakanlığı okuma öğretiminde 1981 yılından beridir kullanılan bütüncül dil yöntemi yerine ses temelli yöntemi uygulamaya başladı. Bu makale farklı öğretim yöntemlerinin avantajlarını ve dezavantajlarını tartışmayı ve okuma öğretimi hakkındaki yanlış inanışları ele almayı amaçlamaktadır.

* Öğr. Gör. Dr. Giresun Üniversitesi Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü El.mek: veli.kutay@giresun.edu.tr, kutayveli66@gmail.com

Introduction

The concept of curriculum has been a highly controversial issue since it was first implemented in education across the world. Some questions like 'what does it mean', 'what should be included in a curriculum', 'why certain things

should be taught' and 'who should get what knowledge' have had various answers and are still continued to be answered by educators and academics. Curriculum basically means that the set of courses and their contents and aims offered in a school or university. For Beauchamp (1982, p. 24), it is 'a document prepared for purposes of describing the goals and the scope and sequence of culture content selected for purposes of attaining the selected goals'.

After basically explained what the curriculum is, the concept of reading instruction will be defined. Learning to speak mother language is a natural process, but reading, in contrast, is not as same as speaking. According to Wren (2003), learning to read is the most unnatural thing human beings do. Therefore, in the process of learning to read, external support should be provided by someone who knows how to teach reading by using well designed instructional methods. In order to teach someone how to read, systematic instructional methods are needed and they are various. They need to be various because every child comes to school with different levels of literacy skills. In order to meet every individual's needs in a classroom, reading instruction methods should be differentiated (Ankrum & Bean, 2007). Although the fact that no single reading instruction method fits all children, one single method is being implemented officially and theoretically in Turkish primary schools to teach children how to read.

The purpose of this paper is to investigate reading instruction methods and to explore what reading instruction method is implemented according to the current primary education curriculum in Turkey. Firstly, a brief history of curriculum activities in Turkey will be given. Secondly, the concepts of literacy and reading acquisition will be identified. Thirdly, the reading instruction method in the 2004 Turkish primary curriculum will be investigated and other well known reading instruction methods will be examined in terms of their advantages and disadvantages. Then, misbeliefs about reading instruction will be given because of the importance of being aware of them in order to understand the process of reading acquisition more logically. At the end, a discussion and conclusion chapter will take place.

A brief history of primary education curriculum reforms in Turkey

First educational curriculum endeavours go back to the establishment of the Republic of Turkey. Ataturk, the founder of modern Turkish State, gave strong importance to education to transform the newly established state in regarding to social, technological, political, and cultural developments and

changes. To reorganise and restructure the education system, John Dewey, an American educational reformer, was invited to Turkey in 1924. He prepared a report including suggestions to restructure the Turkish education system. With the help of him, the first primary education curriculum appeared in 1924 (Akinoglu, 2008). From that time to now, primary education curriculum was revised, developed, changed, and renewed for many times because of the social, technological changes (Akinoglu, 2008; Koç et al., 2007).

Until the 1950s, curriculum activities were put into practice by preparing course and subject lists and mainly aimed to educate children as citizens who had the conscious of citizenship and the sense of patriotism (Akinoglu, 2008). The idea here might be understandable because the Ottoman Empire was a multinational country, but, in contrast, the Republic of Turkey was established as a one nation state. Therefore, one of the purposes of education at those times was to create the conscious of being a nation. After 1950s, curriculum development activities have begun to occur in a more systematic way in terms of its main objectives, aims and contents.

In addition, in the history of curriculum reforms in Turkey, military coups occurred in 1960 and 1980 have an important place. That is because after the coups, the military regimes firstly intended to change the education system and new educational curricula were issued or the existing ones were mostly revised just after the coups (Akinoglu, 2008).

The current primary education curriculum was adopted in 2004 and has begun to be implemented in the 2005-2006 school year. Board of Education and Discipline (2005) lists the main objectives of 2004 educational curriculum as follows (quoted in Aksit, 2007, p. 133-134):

- to reduce the amount of content and number of concepts
- to arrange the units thematically
- to develop nine core competencies across the curriculum
- to move from a teacher-centred didactic model to a student-centred constructivist model
- to incorporate ICT into instruction
- to monitor student progress through formative assessment
- to move away from traditional assessment of recall, and introduce authentic assessment
- to enhance citizenship education
- to introduce second language courses from primary school
- to widen the scope of religious education
- to establish a system of student representation, and engage students in community work
- The 2004 primary education curriculum, in addition, has much more

emphasis on international values, democratic consciousness with the national values than all old curricula did (Akinoglu, 2008). It includes five subject areas: mathematics, science, social science, life science and Turkish. Teaching language in the curriculum has probably the most important role because the acquisition of a language is one of the main determinants in teaching other subjects sufficiently. If a child cannot learn to read early and well, he/she cannot get success in gaining other skills and knowledge (The Association for Family Therapy (AFT), 1999).

Literacy Skills

Communication is essential for all members of the society and having a language is crucial in communication. We communicate with people through written and spoken language. Due to the importance of it, the one of the initial aims in early years of schooling is to support children in the process of their acquisitions of language (National Literacy Strategy, 2002).

The Definition of Literacy

Literacy basically means that the ability to read, write, speak and listen in a language. For NLS (2002, p. 3), “literacy unites the important skills of reading and writing. It also involves speaking and listening which are an essential part of it. Good oral work enhances pupil's understanding of language in both oral and written forms and of the way language can be used to communicate.”

Teaching literacy consists of four parts; reading, writing, speaking and listening. From these components, learning to understand spoken language and respond in the same way are indeed natural processes. Because of this reality, having these two skills does not make a child literate. Being literate for a pupil means to read and write with fluency and confidence and in correct spelling, to have a wide range of vocabulary to understand the meanings of written texts and to express his/her ideas in a clear and appropriate way, to be interested in books and to improve his/her power of imagination and critical awareness through reading and writing (NLS, 2002). In early grades of school, children learn to read, but in upper primary grades and beyond, they read to learn. It seems that in the process of acquisition of language, learning to read is probably the most significant component.

Reading Instruction

The process of learning should be life-long and it is the fact that people keep learning something during their lives in some way. Learning might occur either through people's own experiences or other people's experiences through reading. Due to the importance of having reading skills, children are taught reading in schools by beginning from early grades. In order to become independent, proficient and life-long readers, children should be equipped with some basic skills.

- Letter knowledge
- Phonological awareness
- Phoneme awareness
- Vocabulary
- Decoding
- Comprehension

Reading Instruction Methods

Children should be taught reading in appropriate ways and the process of teaching reading should follow a systematic way. Research shows that if children are not taught in an organised and a systematic way by effective teachers using well organised instructional methods, they are unlikely to become proficient readers (AFT, 1999). Across the world, the best way of teaching to read has been searched more than a century, but a single method does not exist so far (Sahin, 2006). It seems that there are three main methods in teaching to read; whole language method, phoneme based method and balanced method. In this paper, firstly, the method is being implemented in Turkey will be explained and later other methods will be dealt.

Phoneme Based Method

Education in Turkey is administrated by the Ministry of National Education and curriculum developments are carried out by them as well. In 2004, the Ministry of National Education initiated phoneme based method in teaching to read instead of whole language method which had been used since 1981. This method basically works in the way that phonemes (the smallest unit of speech) are taught to children and syllables are formed with these phonemes. Then, words with syllables which are taught before and sentences with previously taught words are formed. According to Reyhner (2003), phone based method is a suitable method for Piaget's Constructivist Learning Theory (cited in Sahin, 2006, p. 4). The aim of the system which letters are taught first is that children discover phonic patterns and identify them in different syllables and words and build their skills in decoding unknown words. For National Reading Panel (NRP, 2000:8), initial purpose of phoneme based reading instruction is 'to help beginning readers understand how letters are linked to sounds (phonemes) to form letter-sound correspondences and spelling patterns and to help them learn how to apply this knowledge in their reading'.

The Ministry of National Education (2004, p. 71) lists the main characteristics of phoneme based method in the 2004 primary education curriculum as follows:

- Reading instruction activities in the phoneme based method are not only for improving reading and writing skills isolated from listening and speaking, but also for improving the five learning skills of Turkish instruction; that are reading, writing, listening, speaking and visual

reading (graphical reading).

- Starting reading instruction with phonemes, then constructing meaningful syllables, words and sentences with these phonemes makes it easier for students to construct knowledge. From this aspect, phoneme based method is a suitable method for the Constructivist Approach to learning.
- Since each phoneme represents a letter in Turkish, Phonics is also appropriate for the phonemic structure of the Turkish language.
- This method helps learners to be aware of the phonemes they hear and produce and thus, contributes to their lingual development in terms of correct pronunciation, fluency, distinguishing of phonemes etc,
- Mastering all phonemes helps learners write words accurately,
- Learners realize the similarity between writing and speaking and understand that writing occurs by combining letters, and speaking occurs by combining phonemes, and
- Phonics makes the transition from oral language to written language easier.
- Phoneme based method is defended by many researchers across the world. Ediger (2000) summarizes their reasons to advocate this method as follows:
 - It can be a key to recognizing unknown words.
 - It provides security to learners in becoming independent in word identification.
 - It can be used along with whole word methods in reading Instruction.
 - It can be made interesting to readers and not be dull and boring through drill and more drill in phonics.
 - It will not be a 100% consistent way to identify unknown words due to irregularities in spelling of English words, but there is adequate consistency to warrant their attention in reading instruction.

Whole Language Method

Before the appearance of the 2004 primary education curriculum, whole language method was used in teaching reading in Turkey. Previous curriculum was issued in 1981 and whole language method was accepted and began to be implemented in the same year.

In the whole language method, firstly, a short and meaningful sentence is showed to children and children are expected to recognise the words in this sentence and then the words are divided into syllables and finally syllables are divided into letters and phonemes. After this process, children are asked to make new syllables, words and sentences with those they have learnt before (Sahin, 2006).

Advocates of whole language method have the reasons using this approach in teaching to read as follows:

- Students read meaningful content rather than analyze words which may have no meaning for the reader.
- Students attach interest to what is being read in a story rather than being drilled on phonics and syllabication skills.
- Students learn to recognize words in context, not in isolation.
- Students receive reinforcement in word recognition through rereading and echoic reading of previously read content.
- Students observe the teacher reading aloud, followed by cooperative reading with the teacher, and then reread the same subject matter, such as in using the Big Book in reading instruction (Ediger, 2000).
- Teaching phonics and letters are also important in the whole language reading method, but according to Goodman (1993), they should not be taught directly, children can learn the identification of phonics and letters from meaningful texts and doing real writing. He lists the reasons not to teach phonic-letter relationships in a separated lesson as follows:
 - Such instruction turns reading from a process making sense into one of saying sounds for letters.
 - It ignores the meaning and structure of language. Phonics instruction distorts children's processing of language by taking instruction out of the language context.
 - It begins with abstractions instead of functional, meaningful language that's easy to learn (quoted in Pressley, 2005, p. 22).

Balanced Reading Method

Every child has different types of intelligence. Gardner (1993) claims that it is wrong to define the concepts of intelligence in one way. Intelligence can have various types of it. He identifies 8 types of intelligence: linguistic, logical-mathematical, spatial, bodily-kinaesthetic, naturalistic, musical, interpersonal and intrapersonal. Thus, children have different types of learning styles and learn in different ways.

Due to the fact of existence of children who have different learning styles, no single reading instruction method fits all children in a classroom. Balanced reading method is basically a combination of phoneme based and whole language methods. Carbo (1996, quoted in Stoicheva, 1999) highlights that 'the "analytic and auditory students," in particular, benefit from phonics instruction; students with "visual, tactile and global learning styles" tend to profit from a whole language approach'. Therefore, it can be claimed that the balanced reading method needs to be implemented to meet the needs of more children. For Wren (2003), although the balanced method is defined as mix of

other methods, it is still not clear how to implement it in a classroom. He states that some understand it in the way of teaching phonics first and following whole language method later, but some understand it using phoneme based method, but children spend more time with books and texts.

Misbeliefs about Reading Instruction

People have misconceptions about reading instruction. The beliefs which are most commonly agreed are in fact highly controversial. Wren (2003) examines the most damaging myths and misconceptions about reading instruction.

1-Learning to read is a natural process.

It is believed that learning to read is a natural process as learning to understand a spoken language and if children have the chance to reach written texts, they learn to read in their own way. In contrast, reading acquisition is not natural. Wren (2003, p. 2) claims that 'merely immersing a child in a literature-rich environment is not all sufficient to guarantee the development of substantial literacy skills'.

2-Children will eventually learn to read if they are given enough time.

This belief is true in a way, but giving enough time alone does not work in the process of learning reading. Children should also be guided by teachers who use well-designed instructional methods. Another point Wren (2003) highlights is that in the case of a first grade child who has poor literacy skills and another first grade child who has well developed literacy skills in the same classroom, the literacy gap between two gets wider unless an effective teacher helps the child with poor reading skills.

3-Reading programs are successful.

Reading programs might be sufficient to solve schools' literacy problems. However, there is no reading program that guarantees all children to reach to advanced levels of reading skills. Every child is different and reading instruction methods should be differentiated according to their individual needs. Wren (2003) claims that the success of any reading program depends on the knowledge and skill of the teacher who uses the program.

4-We used to do a better job of teaching children to read.

It is believed that teaching reading to children used to be better in old days. This is a misbelief as well. For example, the results of the National Assessment of Educational Progress (NAEP) show that the performance of students aged 9, 13 and 17 have not changed over 30 years in the USA (cited in Wren, 2003, p. 4). The things changed are the demand for literacy and the usage of technology in education.

5-Skilled reading involves using syntactic and semantic cues to guess words, and good readers make many mistakes as they read authentic text. The idea here that good readers benefit from context cues to guess up-coming words

while they are reading a text. The idea based on the assessment tool of reading strategies which is called “Miscue Analysis” which created by Ken Goodman. He is one of the leading advocates of whole language method. He (1969) claims that three cues systems underlay the reading process. Those cuing systems are as follows:

- Grapho/phonetic – the relationship of letters to sound system
- Syntactic – the syntax/grammar system
- Semantic – the meaning system

In order to disprove the idea Goodman claims, Wren (2003) claims that the semantic and syntactic cues are significant for understanding of written texts, but they do not have a significant impact in decoding or identifying words. Good readers do not depend on semantic or syntax.

6-Research can be used to support whatever your beliefs are – lots of programs are research based.

According to Wren (2003), if a theory is claimed in only one research, this is not enough to make the theory to be accepted. In contrast, public tends to accept exceptional claims while ignoring strong evidence.

7-Phoneme awareness is a consequence (not a cause) of reading acquisition.

Some claim that teaching to enhance phoneme awareness is not necessary and children enhance phoneme awareness while they learn to read. They also claim that phoneme awareness is a result of reading acquisition, not a cause of it. In contrast, according to Wren (2003), children who are taught to develop phoneme awareness are more possibly to develop good word decoding skills than children who are not taught to develop phoneme awareness.

8-Some people are just genetically dyslexic.

Dyslexia basically means difficulty with words. Today, the people who fail to learn to read are called dyslexic, but the failure of those in reading needs to be another reasons. For Wren (2003), the only reason for the failure in reading is not the genetic factors, but also environmental factors exist. For him, good reading instruction methods can overcome the factors that children who fail to learn to read are affected.

9-Short-term tutoring for struggling readers can get them caught up with their peers, and the gains will be sustained.

Studies show that when a child pulls out of the classroom for intensive, short, one-on-one instruction sessions, he/she might benefit from those sessions, but the gains are not sustained. When he/she goes back to that classroom, he/she continue to fail to thrive (Wren, 2003).

10-If it is in the curriculum, then the children will learn it, and a balanced reading curriculum is ideal.

Putting a concept in a curriculum and teaching it do not guarantee that

every child will learn it.

Discussion and Conclusion

The best way to teach children to read has been highly controversial issue across the world. The advocates of both whole language method and phoneme based method claim that the best reading instruction method is the one they accept. The debates about the issue are run across the world, especially English speaking countries. For example, Chall (1967) in the USA used the concept of 'the great debate' in her book's title. Later, the concept of the great debate has been commonly preferred to define the debate between advocates of two approaches.

On the other hand, some researchers claim that a common ground should be found between two approaches. For example, Adams (1990) reports that phonics instruction is not all sufficient alone, children should also gain comprehension skills. The idea of finding a common ground led to appear a new concept in reading instruction which is called 'balanced reading'.

As stated above, Turkish educational authorities changed the curriculum in 2004 and they also changed the reading instruction method. One of the reason they have for this changing is that phoneme based method is appropriate for the structure of Turkish language (MEB, 2004). Because, every letter in Turkish has one sound and the sounds of the letters do not ever change in any case. In other words, Turkish is a language that is read as it is written. When a child is taught phonics and letters of Turkish first, he/she is more likely to make connections between written and spoken language and to learn to read more easily. Sahin (2006) examines both methods in a longitudinal study and he reports that the children who are taught to read with whole language method read more fluently, but less comprehend than the children who are taught with phoneme based approach. In addition, he reports that first grade teachers in Turkey do not get used to phoneme based method, but they believe that it is beneficial for children. In another research (Kotaman et al., 2007), it is worth to note that elementary teachers in Turkey think that the infrastructure of Turkish education system is not ready for phoneme based approach. They state that the method was imported from the USA or European Union while ignoring the lack of educational materials, playgrounds, and workshops and so on which are necessary to implement the method sufficiently. This is the mostly repeated statement which the Turkish education system does wrong that the new educational ideas and practices are directly imported from developed countries without making the conditions ready in order to implement them. It may be a good policy to use good, experienced practices, but social, cultural and economic differences should also be taken into account.

In addition, the success of phoneme based method even in the USA is debatable. According to results of National Assessment of Educational Progress (NAEP), the performance levels of students in the USA have not changed substantially over 30 years although both phoneme based and whole language methods have been implemented during this period (cited in Wren, 2003, p. 4).

In this paper, it is tried to get an overview about reading instruction methods currently in use across the world by focussing on Turkish context. It is seen that there is no evidence that proves one single reading instruction method is the best and meets all individuals' needs. They all have advantages and disadvantages, so it may be useful to differentiate them according to children's individual conditions.

In this paper, additionally, misconceptions about reading instruction are investigated from Wren's (2003) point of view. Because, people really have damaging misbeliefs and myths about reading instruction and those have a big impact on people's understanding of the process of reading acquisition. To conclude, it is worth to note that any reading instruction method itself cannot guarantee the children to reach advanced level of reading skills without highly qualified, effective, diagnostic reading teachers.

References

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Akinoglu, O. (2008). Primary Education Curriculum Reforms in Turkey, *World Applied Sciences Journal*, 3(2), 195-199.
- Aksit, N. (2007). Educational reform in Turkey, *International Journal of Educational Development*, 27, 129-137.
- Ankrum, J. W. and Bean, R. M. (2007). Differentiated Reading Instruction: What and How, *Reading Horizons*, 48(2), 133-146.
- Association for Family Therapy (AFT) (1999). *Teaching Reading Is Rocket Science. What Expert Teachers of Reading Should Know and Be Able To Do*, available online at www.aft.org/pubs-reports/downloads/teachers/rocketsci.pdf, (accessed on 11 May 2009).
- Beauchamp, G. A. (1982). Curriculum Theory: Meaning, Development, and Use, *Theory into Practice*, 21(1), 23-27.
- Carbo, M. (1996). Whole language or Phonics? Use Both!, *The Education Digest*, 61(6), 60-63.
- Chall, J. S. (1967). *Learning to Read: The Great Debate*, New York: McGraw-Hill.
- Ediger, M. and Rao, D. B. (2000). *Teaching Reading Successfully*, New Delhi: Discovery Publishing House.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York: Basic books.
- Goodman, K. S. (1969). Analysis of oral reading miscues: applied psycholinguistics, *Reading Research Quarterly*, 5, 9-30.
- Goodman, K. S. (1993). *Phonics phacts*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Koc, Y., Isiksal, M. and Bulut, S. (2007). Elementary school curriculum reform in Turkey, *International Education Journal*, 8(1), 30-39.
- Kotaman, H., Tekin, A. K. and Tekin, G. (2007). Reading acquisition through phonics method in a Turkish public elementary school: a case study, *Reading Improvement*, available online at http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-34286318_ITM, (accessed on 13 May 2009).
- MEB (Ministry of National Education) (2004). *Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu [The Guide Book of the Program of Teaching Turkish]*, Ankara: MEB.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769), Washington, DC: Government Printing Office.
- National Literacy Strategy (2002).
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read*.
- Pressley, M. (2005). *Reading instruction that works: the case study for balanced teaching*, (3rd ed.), New York, London: Guilford Press.
- Reyhner, J. (2003). *The Reading wars: Phonics versus Whole Language*, Northern Arizona University, available online at http://jan.ucc.nau.edu/~jar/Reading_Wars.html.
- Sahin, I. (2006). *Changing Emphasis: Rethinking Turkey's Early Literacy Instruction*, the University of Kocaeli, available online at http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3d/a7/e7.pdf, (accessed on 13 May, 2009).
- Stoicheva, M. (1999). Balanced Reading Instruction, *ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication Digest #144*, available online at <http://reading.indiana.edu/ieo/digests/d144.html>, (accessed on 10 May 2009).
- Talim Terbiye Kurulu [Board of Education and Discipline] (2005). *İlköğretim 1-5 sınıf programları tanıtım el kitabı [Introducing book of programs in 1-5 grades]*, Ankara: MEB.
- Wren, S. (2003). Ten Myths of Reading Instruction, *School Reform News*, (March, 2003), Chicago: The Heartland Institute.
- Wren, S. (2003). *Ten Myths of Reading Instruction*. Austin: The Southwest Educational Development Laboratory.

Tarihsel Düşünme Becerileri İle Tarih Okuryazarlığı Becerilerinin Karşılaştırılması

Murat KEÇE*

Öz

Bu çalışmada tarih öğretim programlarına yön veren iki temel beceri (tarihsel düşünme ve tarih okuryazarlığı) karşılaştırılmıştır. Araştırmada literatür taraması kullanılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre tarih okuryazarlığı becerileri ile tarihsel düşünme becerilerinin büyük oranda örtüştüğü tespit edilmiştir. Tarihsel düşünme becerilerinin özellikle sorgulayıcı ve yorumlayıcı tarih öğretim sürecine odaklandığı gözlenmekle birlikte tarih okuryazarlığının hayatın bütününe kuşatan bir anlayışın ürünü olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında tarih okuryazarlığının daha geniş bir yapıyı ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan bilgi ağırlıklı bir ders olmaktan beceri ağırlıklı bir ders olmaya doğru bir değişim süreci geçiren tarih derslerinde tarihsel düşünme becerilerinin egemen olduğu görülmekle birlikte tarih okuryazarı öğrencilerin yetiştirilmesi noktasında tarihsel düşünme becerilerinin yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu anlamda tarih derslerinin belirlenen amaçlarına ulaşılması için tarih okuryazarlığı becerilerinin öğretim programlarına yansıtılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tarihsel düşünme becerileri, Tarih okuryazarlığı, Tarih öğretim programı

Comparison of Historical Thinking Skills with Historical Literacy Skills

Abstract

In this study two basic skills which direct history curriculums (historical thinking and historical literacy) were compared. Literature review was used in the study. According to lead finding, historical thinking skills match up with historical literacy skills, substantially were ascertained. With observing that historical thinking skills focus on particularly questioning and interpretive history education process, historical literacy which is the product of a mentality enveloping the whole life was ascertained. Besides historical literacy was concluded to mean wider structure. On the other hand it can be said that historical thinking skills fail to satisfy on the point of educating historical literacy students as is seen that historical thinking skills dominate in history courses which experience a process of change towards to be an intensive skill courses more than an intensive knowledge lesson. In this sense, it is advised that historical literacy skills are reflected to curriculums for reaching determined of history courses' goals.

Keywords: Historical thinking, Historical literacy, History curriculum.

* Yrd. Doç. Dr. SDÜ, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, muratkece@sdu.edu.tr

Giriş

Tarih dersleri, ilkokuldan yüksekokula öğrencilik hayatımızın her kademesinde kendine has bir yer edinmiştir ve bu derslerde sürekli geçmişte yaşanmış olaylar araştırılır, yazılır, anlatılır vs. O zaman Tarih nerededir? sorusuna nasıl bir cevap verilebilir? Safran (2014) bu soruyu “tarih geçmiştedir, zihnimizdedir, arşivdedir, tarihsel kalıntı ya da belgelerdedir, geçmişin bugünü etkilediği her yerdedir” şeklinde cevaplamaktadır. Bu açıdan bakıldığında tarihe ilişkin kurulacak bir cümlede “geçmiş” kelimesinin geçmemesi düşünülemez. Bu anlamda eğer tarih geçmişin bilimi ise o halde geçmişte meydana gelmiş olayların, şahsiyetlerin, koşulların, vb. üzerinde tartışılması ve düşünülmesi gerekmektedir. Tarihsel olayların farklı bakış açılarıyla sorgulanması, analiz edilmesi ve yorumlanması tarih derslerinin ezber yapmadan öte bir mahiyette olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla tarih derslerinin işlenişinde tarihsel düşünme becerilerinin sürece katılması ve bunun sonucunda da tarih okuryazarı öğrencilerin yetiştirilmesi üzerinde durulması gereken bir husustur. Kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme ile tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi olmak üzere beş başlık altında toplanan tarihsel düşünme becerileri Dilek'e (2007) göre tarihi anlamak, tarihsel olayları sorgulayarak yorum ve değerlendirmelerde bulunmak, geçmişle bugün arasında bağlar kurmak açısından öğrencilerde geliştirilmesi gereken niteliklerdir. Öyle ki 2007 yılında yenilenen tarih öğretim programları bu beceriler temel alınarak şekillendirilmiştir. Aşağıda tarihsel düşünme becerisinin beş boyutu ayrı ayrı ele alınmıştır.

Tarihsel Düşünme Becerileri **Kronolojik Düşünme Becerisi**

Şimşek (2006) tarafından “tarihin omurgası” şeklinde nitelendirilen kronoloji bilgisi, tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurulmasına ve tarihsel olayların bütünlük içinde öğrenilmesine imkân tanımaktadır. Ancak kronoloji becerisi edinmenin çeşitli aşamaları olduğunu belirten Dawson (2007) bu basamakları şu şekilde açıklamaktadır: 14 yaşına kadar öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanları açısından tanımsal kronolojik kavramlara (önce, sonra, on yıl, yüzyıl gibi), teknik kavramlara (milattan önce, milattan sonra, 1453'ün 15. yüzyıl olduğunu bilme gibi), kavramsal ifadelere (değişim, süreklilik, dönem, kronoloji, anakronizm gibi) sahip olması gerekmektedir. Ayrıca bir zincirin halkaları gibi birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlı olan tarihsel olaylar arasındaki bu ilişkilerin kurulması noktasında da kronolojik düşünmenin önemi ortaya çıkmaktadır.

Tarihsel Kavrama Becerisi

Grant (2003) tarihsel kavramanın üç boyutu (tarihsel bilgi, anlamlılık ve empati) olduğunu belirtmektedir. Tarihsel bilgi boyutunda öğrencilerin tartışmasız gerçekler ile belirsiz ve geçici yorumlara tarihsel sorgulama yaparak elde ettikleri sonuçları ne şekilde anladıkları belirlenir. Anlamlılık boyutunda öğrencilerin geçmiş ile bugün, geçmiş ile kendi yaşantıları arasındaki benzerlikleri fark etmeleri (ya da fark edememeleri) üzerinde durulur. Söz konusu ilişkinin fark edilme düzeyi ile tarihsel olayların öğrenciler için önemi doğru orantılıdır. Empati boyutu ise tarihsel olaylar üzerindeki insan davranışlarının çoklu bakış açısı ve empatik düşünme becerisi düzleminde değerlendirilmesi anlamına gelmektedir. Öğrencilerin tarihsel olayları kavramaları sürecinde geçmişin koşullarını dikkate alarak empati kurabilmeleri, tarihsel kavrama becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Cooper, 2002).

Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi

Tarihsel olayların analiz edilerek yorumlanması, tarih öğretiminden beklenen hedeflere ulaşılmasına ve ezberci eğitim zihniyetinin terk edilmesine olanak sağlayan önemli bir beceridir. Tarihsel bir olaya ilişkin analiz ve yorum yapılması sürecinde öncelikle araştırılan konunun çağdaşı diğer konularla ilişkisinin belirlenmesi, bu konuda öne sürülen farklı kaynaklar arasındaki benzerliklerin tespit edilmesi, ulaşılan kaynak ve kanıtların detaylı şekilde sorgulanması ve tarihte “tartışmalı (çelişkili) konular” şeklinde tabir edilen olaylara ilişkin kanıtların yorumlanmasında hassas davranılması gerekmektedir. Örneğin Lexington Green Savaşı, Dünya Savaşları, göç alan ülkelerdeki siyah ve beyaz çatışmaları, emperyalist girişimlerin neden olduğu sonuçlar gibi konular, üzerinde analiz ve yorum yapabilmenin oldukça zor olduğu tartışmalı konulardan bazılarıdır (Epstein, 2009; Clark, 2006).

Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi

Bu tarihsel düşünme becerisi sorunun (problemin) tespit edilmesi, tanımlanması, sınırlarının belirlenmesi ve problemin olası çözüm yollarının sınanması süreçlerine dayanmaktadır. Tarihte meydana gelmiş olayların birçoğuna ilişkin farklı kaynakları referans alan tarihçilerin birbirinden farklı yorumları dile getirmeleri, tarihsel olayların sorun olarak algılanmasına neden olmaktadır (Levstik ve Barton, 2005; Crawford vd. 1994). Bu anlamda öğrencilerin tarihsel olaylara ilişkin kaynaklara/kanıtlara bağlı olarak yorumların da farklılaşabileceğini kavramalarına yönelik sınıf içinde öğrencilerin düzeyine uygun çeşitli etkinlikler yapılabilir. Sorun merkezli analiz ve karar verme etkinlikleri öğrencilerin, geçmişte insanların kritik anlarda yüz yüze geldiği sorun ve ikilemlerle karşılaşmalarını sağlar. Bu tür kritik dönemlerin sorun veya konularıyla yüzleşmek, mevcut alternatifleri

analiz etmek, tercih edilmemiş seçeneklerin sonuçlarının ne olacağı hakkında değerlendirmeler yapmak ve tercih edilmiş çözüm yollarının sonuçlarıyla karşılaştırmak, öğrencilerin bu konulara bireysel ilgi ve katılımını artırmanın yanında karar verme becerilerini geliştirir. Zira karar verme, tespit edilen bir sorunun çözümüne yönelik mevcut çözüm yolları içindeki en makul alternatifin uygulanmasına dayanmaktadır (Sunal ve Haas, 2005; Turner-Bisset, 2005)

Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi

Tarihsel sorgulama, bir problemin tanımlanmasıyla başlar. Öğrencilerin bir dokümanı, kaydı veya arkeolojik/tarihsel siteyi incelemeleri teşvik edilir. Öğrencilerden şu sorulara cevap aramaları istenir: Bu kanıtlar kim tarafından, ne zaman, nasıl ve neden yapıldı? Bu kanıtların gerçekliğinin, yetkinliğinin ve geçerliğinin ölçütü nedir? Bu kanıt, yazarının bakış açısı, geçmişi ve eğitimi hakkında öğrencilere neler söylemektedir? Ulaşılan belge veya buluntunun yansıttığı olayın geçerli bir hikâyesini, açıklamasını veya anlatısını yeniden inşa etmek için başka neler keşfetmek zorundalar? Eldeki verilerden ne tür bir yorum çıkarabilirler ve bu veriden oluşturdukları tarihsel açıklamayı desteklemek için ne tür iddialar öne sürebilirler.

Metinde sunulan tarihsel anlatının kritik noktalarında sorgulama yapmak gerekir. Bunun için, geçmişe ait kanıtlar yardımıyla yani tarihsel dokümanlarla, tanıkların anlatılarıyla, mektuplarla, günlüklerle, buluntularla, fotoğraflarla çalışılmalı, tarihi mekânlara geziler ve sözlü tarih çalışmaları yapılmalıdır. Tarihsel sorgulama, öğrencinin konu hakkındaki kanıtların yeterince zengin olduğu, olayda yer alan insanları konuşturduğu ve olayla ilişkisi olan farklı bakış açılarını ve farklı geçmişlere sahip insanların çıkar, inanış ve fikirlerini yansıttığı ölçüde iyi bir sorgulama türüdür (Garcia ve Michaelis, 2001). Bu bakımdan tarihsel sorgulama becerisi bir sözlü tarih çalışması olarak da görülebilir. Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi kapsamında yapılacak bir sözlü tarih çalışmasında öğrencilerden çevrelerindeki yaşlılarla görüşerek 1974 yılında Kıbrıs Barış Harekâtı'nın yaşandığı dönemdeki toplumsal algı, endişe, beklenti vs. koşullara ilişkin bir araştırma yapmaları istenir. Bu araştırma; görüşme öncesinde, görüşme sırasında ve görüşme sonrasında yapılacak etkinliklere dayalı olarak üç ana aşamadan oluşmaktadır.

Dilek'e (2007) göre tarihsel düşünme (historical thinking) tarihi anlamak, geçmiş hakkında yorumlar yapmak ve geçmişle güncel arasında köprüler kurmak açısından öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir yetenektir. Seixas (2006) ise tarihsel düşünme becerisinin üç temel unsurdan oluştuğunu dile getirmektedir. Bunlardan birincisi tarihsel bilgiye önem atfedilmesi, ikincisi tarihsel yorumların epistemolojik bir yaklaşımla ulaşılan yeni kaynaklar ve kanıtlar ışığında gözden geçirilmesi, üçüncüsü ise empati ve

ahlaki yargının birlikte ele alındığı “değer” boyutlarıdır. Ayrıca tarihsel düşünme, geçmişin tarih olmadığını; tarihsel gerçek ile gerçeğin birbirinden farklı kavramlar olduğunu belirlemede başvurulması gereken bir düşünce biçimi (Dilek, 2007: 55) olarak tanımlanmakla birlikte; geçmiş olayları ezberlemenin ötesinde tarihsel olayların meydana geldiği koşullar (siyasi, ekonomik, sosyal) çerçevesinde objektif gerçeği bulmaya yönelik sorgulamalar yapılması biçiminde de açıklanabilir. Birçok Avrupa devletinde ve ABD'de benzer ekseninde hareket eden tarihsel düşünme becerilerinin içeriğine örnek olması amacıyla aşağıda ABD tarih öğretim programlarının çekirdeğini oluşturan tarihsel düşünme becerileri tablo halinde sunulmuştur (Cooper, 2002; Grant, 2003; Sunal ve Haas, 2005).

Tablo 1. ABD Tarih Öğretim Programı Becerileri

Beceri 1. Tarihsel Kanıtlardan Tarihsel Yorum Yapma	
Bileşenleri	<p><i>Tarihsel tartışma</i> Üzerinde çalışılan tarihsel konuya ilişkin ulaşılan kaynakların tasnif edilerek ilgili diğer kaynaklarla karşılaştırılması, analiz edilmesi ile değerlendirilmesi sürecini kapsar.</p> <p><i>Tarihi kanıtların uygun kullanımı</i> Tarihsel araştırmalar sürecinde çeşitli kaynaklardan (yazılı dokümanlar, sanat eserleri, arkeolojik eserler, sözlü gelenekler ve diğer birincil kaynaklar gibi) yararlanılır. Bu açıdan araştırmanın amacına ve alanına ilişkin öncelikle doğrudan ilgili kaynaklar kanıt olarak sunulmalıdır.</p>
Beceri 2. Kronolojik Muhakeme	
Bileşenleri	<p><i>Tarihsel nedensellik</i> Tarihsel düşünme, tarihsel metinlerdeki çoklu neden ve sonuçlar arasındaki ilişkiyi ayırt etmeyi, tanımlamayı, analiz etmeyi ve değerlendirmeyi içerir.</p> <p><i>Süreklilik ve değişimin desenleri</i> Dünya ve içindeki her şey, süreklilik arz eden bir değişim yaşamaktadır. Bu anlamda tarihsel olgu, olay ve kişilerin değerlendirilmesinde değer yargılarının, düşünme biçimlerinin, sosyal ve fiziksel çevrenin bir değişim ekseninde boyut değiştirdiği göz ardı edilmemelidir.</p> <p><i>Dönemlere ayırma</i> Tarihçilere olayları çeşitli dönemlere ayırarak (sınıflandırarak) ele alır. Bu süreçleri birbirinden ayıran dönüm noktalarını belirlemek için önemli tarihler, ya da olaylar (bir dinin ortaya çıkması, büyük bir medeniyetin doğması ya da çökmesi gibi) temel alınır. Bu durum, tarih araştırmacılarına tarihsel olayları daha açık ve objektif değerlendirme fırsatı vermesinin yanında daha ayrıntılı ve çağdaşı olaylarla karşılaştırılmasını daha kolay kılar.</p>
Beceri 3. Karşılaştırma ve Bağlamsallaştırma	
Bileşenleri	<p><i>Karşılaştırma</i> Tarihsel düşünme tarihsel olayları farklı zamanlardaki, farklı toplumlardaki ve farklı coğrafyalardaki gelişmelerle karşılaştırma yaparak değerlendirmeyi gerektirir. Ayrıca tarihsel olayları çoklu bakış açısıyla tanımlamayı, karşılaştırmayı ve değerlendirmeyi de içermektedir.</p> <p><i>Bağlamsallaştırma</i> Tarihsel düşünme, benzer koşullarda (zaman, yer, dini inanış) meydana gelen ulusal ya da küresel tarihsel gelişmeleri birbirleriyle ilişkilendirmeyi içerir.</p>
Beceri 4. Tarihsel Yorumlama ve Sentez	
Bileşenleri	<p><i>Yorumlama</i> Tarihsel düşünme, geçmişe ilişkin ulaşılan çeşitli kaynaklar (birincil ve ikincil tarihsel kaynaklar) aracılığıyla kaynakların, bağlamların, nedenlerin, referansların tanımlanması, analiz edilmesi, değerlendirilmesi yoluyla yorumlar yapılması sürecini içerir.</p> <p><i>Sentez</i> Geçmişe ilişkin ulaşılan birincil ve ikincil kaynakların belirlenen kriterlere göre sınıflandırılması, tanımlanması, yorumlanması ve bu yorumların bir araya getirilmesiyle sentez yapılır. Ayrıca sentez, günümüzü de içeren çeşitli koşullarda meydana gelen olaylara ilişkin değerlendirmeleri içerir.</p>

Tablo 1'de de görüldüğü üzere ABD tarih öğretim programındaki tarihsel düşünme becerileri de Türkiye'deki gibi tarihsel yorum ve sorgulamaya dayalı kronolojik muhakeme becerisi üzerine odaklanmaktadır. Yukarıda adı geçen beceriler bağlamında tarih derslerinden beklenen temel amaç, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirerek tarihsel duyarlılığı (historical sensibility), tarihsel farkındalığı (historical awareness) ve tarih bilinci (historical consciousness) yüksek bireyler yetiştirmektir. Başka bir anlatımla tarihsel bir olayı yalnızca ezberleyen değil eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, çağdaş tarihsel olaylar ve günümüz olaylarıyla ilişkilendirebilen öğrenciler yetiştirmeye dönük bir eğitim süreci ile etkili tarih eğitimini gerçekleştirmektedir. Tarih eğitiminin ön görüldüğü şekilde etkinlik ve beceri temelli bir öğretim süreci sonunda tarih bilinci yüksek, tarih okuryazarlığının (historical literacy) gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış bireyler yetişecektir (Parkes ve Donnelly, 2014). Bu açıdan neden tarih öğretiyoruz? sorusuna “öğrencilerin tarih bilincini geliştirmek” (Tekeli, 1998) cevabının verilmesinin yanında tarih okuyazarı bireyler yetiştirmeye odaklanılması da tarih öğretim programında yer alan tarihsel düşünme becerileri ile tarih okuryazarlığı becerilerinin ilişkilendirilmesini gerekli kılmaktadır. Batılı ülkelerde (ABD, Kanada, Britanya, Avustralya) tarihsel farkındalık, tarih bilinci ve tarih eğitimi kavramlarının yerini tarih okuryazarlığı almıştır. Tarih okuryazarlığının alt boyutlarını oluşturan becerilerin, bu ülkelerin tarih eğitimlerinin amaçları arasında ilk sıralarda yer aldığını belirten Ahonen (2005: 697) tarih öğretim programları tasarlanırken içeriğin, tarih okuryazarlığı becerilerine dayalı olarak şekillendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Aşağıda Taylor ve Young'ın (2003) yaklaşımına dayalı olarak tarih okuryazarlığını meydana getiren bilgi ve beceri temelli 12 alt boyut hiyerarşik bir düzen içinde sunulmuştur.

Tarih Okuryazarlığı Becerileri

Tarihsel Olaylar Bilgisi

Tarihsel olaylar hakkında bilgi sahibi olmak, tarih okuryazarlığının ilk basamağını oluşturmaktadır. Tarihsel olayları hatırlama ve zihinde tutma becerisine dayanan tarihsel olaylar bilgisi, öğrencilere tarihsel bakış açısı kazandırmanın yanında tarihsel süreçte meydana gelmiş önemli olaylarda etkin rol oynayan tarihi şahsiyetler, olayın yeri, zamanı, meydana gelmesini sağlayan nedenler ve bu nedenlere bağlı sonuçlar hakkında genel bilgi sahibi olunmasını sağlamaktadır (Cooper, 2000).

Kronolojik Düşünme Becerisi

Tarihsel olaylar arasındaki ilişkilerin çözümlenmesine ve neden-sonuç ilişkilerinin belirlenmesine imkân sağlayan kronoloji bilgisi (Garvey, 1976'dan akt. Şimşek, 2012), pek çok tarihçiye göre tarih biliminin omurgasıdır. Tarihsel

olayları neden-sonuç ilişkileri bağlamında ayakta tutan sağlam bir köprü ve tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkilerinin kurularak tarihsel sürecin analiz edilmesini sağlayan bir araç (Ravitch, 1989; Dilek, 2007) olarak da nitelendirilen kronolojik düşünme, öğrencilerin kendi tarihsel bilgilerini yapılandırmalarını sistematik hale getirmektedir.

Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme Becerisi

Olmuş olan her şeyin neden ya da nedenleri bulunduğu ve neden ya da nedenler değişik olmadıkça farklı bir şeyin olamayacağı inancı olarak bir determinizm tanımı ortaya atan Carr (2011) determinizmin yalnızca tarihin değil tüm insanlığın bir sorunu olduğunu vurgulamakta ve her şeyin bir nedenden dolayı değişime uğradığını belirtmektedir. Bu anlamda İkinci Dünya Savaşı'nın ana sebebi nedir? İngiltere başbakanı Neville Chamberlain ve Adolf Hitler'in bu olaydaki rolleri ne olmuştur? Martin Luther King neden şiddet karşıtı bir politika izlemiştir? Neden birçok İrlandalı ABD'ye göç etmişlerdir? Osmanlı İmparatorluğu neden batı yönünde topraklarını genişletmeyi amaçlayan bir siyaset izlemiştir? Truman neden Hiroşima ve Nagazaki'yi bombalamıştır? gibi soru cümlelerinde tarihsel olayların nedenleri üzerinde durulmaktadır (Foster, 1999: 18).

Tarihsel Dili Anlama Becerisi

Dil, politik, kültürel, sosyal insan yaşamlarına paralel olarak sürekli değişen dinamik bir olgudur. Dolayısıyla bugün kullanılan bir kelime, 50 yıl sonra belki başka bir anlamı karşılayacak belki de kullanılmayacaktır (Karabulut, 2005: 19). Sözcüklere yüklenen anlamlar, tarihsel süreç içinde değişime uğrarlar. Örneğin manifatura kelimesi ele alındığında; kelimenin aslı Latince manufactum (el yapımı) ve İtalyanca kökenli bir sözcük olan manifatura dan gelmektedir. 19. yüzyılda dokuma endüstrisini işaret eden bu sözcük, 20. yüzyıl Türkiye'sinde fabrikalarda dokunan kumaşlar anlamına gelmektedir. Yani, sözcüklere yüklenen anlamlardaki değişimi, tarihe ait olan yer ve zaman değişkenleri belirlemektedir (Dilek, 2007). Baykara'ya (2007: 26-28) göre tarihsel bir metinde yazılan/konuşulan dili anlamak için yapılan inceleme ve bilgiler tarihin en önemli yardımcısıdır. Bu nedenle öğrenciler de metinleri anlayacak kadar tarihsel dile hâkim olmak durumundadır.

Tarihsel Araştırma Becerisi

Walsh (1971: 28) tarihsel bir olayın araştırılmasında “KWL” kuralına göre hareket edilmesi gerektiğini belirterek tarihsel olayla ilgili kaynak veya kanıt taramasına başlamadan önce Ne biliyoruz (What we know?), Ne bilmeyi istiyoruz (What we want to know?) sorularına cevap aranmasının önemini vurgulamaktadır. Araştırma sürecinin tamamlanmasıyla birlikte ise süreci değerlendirme anlamında Ne öğrendik (What we have learnt?) sorusunun cevaplanmasını son derece önemli bir husus olarak görmektedir. Yine bu süreçte araştırmacının gerçeğe ile varsayım, kanıt ile iddia, özel kanıt

(yalnızca söz konusu olay odaklı) ile genel kanıt (benzer olaylar için kullanılan kanıt) arasındaki farkı ayırt etmesi gerekmektedir (Reed, 1989: 317).

Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi

Tarih okuryazarı bir bireyden beklenen temel özelliklerden bir diğeri tarihsel olayları araştırma sürecinde yalnızca gerçek materyallere değil sanal (internet) ortamda kendisine sunulan kaynak ve kanıtlardan da yararlanmasıdır. Sosyal medya unsurları ve tarih sitelerinden bu amaçla yararlanan öğrenci, internetteki bilgilerin doğru ve güvenilirliğinden şüphe duymalıdır.

Tarihsel Empati Becerisi

Tarihsel empati, geçmişte yaşamış sıradan insanların ya da yüksek statü sahibi olan kişilerin inanışları, yaşama bakışları, değerleri, ne düşündükleri, hedeflerinin ne olduğu ve bunları gerçekleştirmek için neler yapmaya çalıştıklarının onların durum ve koşullarını göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Barton, 1996; Lee ve Ashby, 2001). Tarihsel empatinin beş düzeyi vardır: 1. düzey: “Aptal” geçmiş, 2. düzey: Klişe genellemeler, 3. düzey: Günlük empati, 4. düzey: Sınırlı tarihsel empati, 5. düzey: Bağlama uygun tarihsel empati (Karabağ, 2010).

Tarihsel Olayları Anlatı Şeklinde İfade Etme Becerisi

Tarih okuryazarlığının bu boyutu bir tarih okuryazarından beklenen üst düzey bilişsel davranışlardan biridir. Akademik tarih anlatımının aksine olayları basitleştirerek dinleyicinin anlayabileceği düzeye indirgemeyi gerektirmektedir.

Geçmişle Günümüzü İlişkilendirme Becerisi

Özdemir'e (1995) göre tarih konularının, yalnızca geçmişte olmuş bitmiş hadiseler nazarıyla ele alınması, öğrencileri sadece geçmişte yaşamaya mahkûm edebilir. Halbuki birey hem geçmişini hem de bugünü senkronik bir biçimde birbirine bağlamayı öğrenmeli, geçmişini günümüzle ilişkilendirebilme becerisine sahip olmalıdır. Dilek'e (2007) göre öğrencilerin geçmişe ait bilgilerini, geçmiş ile günümüz arasında açık ve belirgin bir ilişki olmadıkça, günümüzü anlamak için kullanabileceklerine dair bir kanıt yoktur. Diğer taraftan öğrencinin geçmişle günümüzü ilişkilendirmesi, olayların tarihsel süreçteki neden-sonuçlarını açık bir şekilde kavramasında ve geçmişe yönelik tarihsel empati kurmasında da etkili olmaktadır (Taylor ve Young, 2003).

Çelişkili Yorumları Ayırt Edebilme Becerisi

Bir tarih okuryazarı her türlü bilgiyi görmek, okumak, değerlendirmek durumunda iken her okuduğunu, duyduğunu doğru kabul etmekten ise kaçınmalıdır. Kaynaklarda aynı tarihsel olaya ait birbirinden farklı şekillerde sunulan bilgilerin hangi noktalarda benzeştiğini ve hangi noktalarda aralarında çelişkiler olduğunu sezme durumundadır.

Anlatımsal İfade Becerisi

Tarihsel olayları tema olarak işleyen sanat yapıtlarından haberdar olmak, geçmişe sanatçıların gözüyle bakmak, böylelikle farklı bakış açıları geliştirmek, tarih okuryazarlığının önemli bir alt boyutudur. Picasso'nun Guernicası, Goya'nın skeçleri, Kenneally ve Carey'in romanları, John Pilger'in belgeselleri ve Pete Seeger'in şarkılarında tarihi olaylar konu edilmektedir. Ayrıca Steven Spielberg'in eserlerinden biri olan Er Rayn'ı Kurtarmak (Saving Private Ryan) isimli sinema filmi İkinci Dünya Savaşı hakkında önemli bilgiler sunmaktadır (Taylor ve Young, 2003). Bunların dışında Tuna Nehri Akmam Diyor, Çanakkale Türküsü, Karadeniz, Mehter ve Fetih Marşı gibi eserlerin sosyal bilgiler ve tarih derslerinde kullanılması yoluyla da öğrencilerde geçmişe ilişkin bir bakış açısı kazandırılabilir.

Ahlaki Muhakeme Becerisi

Ahlaki muhakeme, tarih okuryazarlığının en üst düzey becerisidir. Bir tarihsel olayın doğru-yanlış, iyi-kötü, güzel-çirkin gibi etik değerler üzerinden tartışılması sürecinde ahlaki muhakeme becerisinden söz edilmektedir. Ancak bu tartışma sürecinde tarihsel olaya ilişkin yapılan değerlendirmelerin olumlu ya da olumsuz yönde olmasının ötesinde yapılan yorumun hangi gerekçelere dayandırıldığı önem taşımaktadır. Bunun yanında tarihsel olayları ahlaki yönden değerlendirmede yapılan en önemli hatalardan biri, olayı geçmişte değil şimdi oluyormuş gibi bugünün durum ve koşullarına göre değerlendirmektir. Unutulmamalıdır ahlaki değer yargıları, zamandan zamana farklılık göstermektedir (Wertz, 1996: 349).

Tarih Okuryazarlığı ve Tarihsel Düşünme Becerilerinin Karşılaştırılması

Tarih Okuryazarlığı ve Tarihsel Düşünme Becerilerinin Benzer Yönleri

Yukarıdaki açıklamalar referans alındığında gerek tarihsel düşünme becerileri gerekse tarih okuryazarlığı becerilerinde öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif kılacak çeşitli yöntem ve tekniklere dayalı bir öğretim sürecinin öngörüldüğü anlaşılmaktadır. Tarihsel düşünme ve tarih okuryazarlığının özünde kronoloji, analiz, sentez, değerlendirme, problem çözme, karar verme ve sorgulama becerilerinin bulunduğu söylenebilir. Bu anlamda tarih derslerinde sorgulanmadan, araştırılmadan dogmatik ve ezberci bir zihniyetle konuların işlenmesinden ziyade farklı kaynaklardan araştırmalar yapılarak tarihsel olayların tartışılması, yorumlanması ve değerlendirilmesi süreçlerine önem verildiği söylenebilir. Yine "tarih" in omurgası olarak gösterilen kronolojik düşünme becerisinin her iki çalışma alanında ilk sırada yer alması tarihsel olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin daha gerçekçi bir zeminde değerlendirilmesine imkan tanınması açısından önem taşımaktadır.

Tarihsel olayların farklı açılardan sorgulanarak analiz ve değerlendirilmesine odaklanan tarih okuryazarlığı ve tarihsel düşünme becerilerinde yorumsalci paradigma ışığında hareket edildiği söylenebilir. Bu bağlamda tarih dersleri sıkıcı, monoton ve öğrencileri pasif dinleyici konumuna yerleştiren bir ders olarak görülmemekle birlikte benzer nedenlerin benzer sonuçları doğurduğu ve tarihsel olaylara ilişkin kanıtları yalnızca arşivlerde ve yazılı belgelerde arayan pozitivist felsefenin yanlışlığına vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Çünkü tarih okuryazarlığı ve tarihsel düşünme becerilerinde bir tarihsel olaya ilişkin kanıt/kaynak arama sürecinde ders kitabı, arşiv belgeleri ve diğer yazılı belgelere ek olarak yerel tarih ve sözlü tarih unsurlarına da önem verilmektedir. Yine Stearns'ın (1991) belirttiği üzere eleştiri, sorgulama, yorumlama ve değerlendirmeden uzak, ezbere dayanan bir tarih eğitiminin “kör” ve “dilsiz” olduğu teorisini destekler nitelikte tarihsel olayları nesnel ilkeler çerçevesinde eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan tarih öğretimi üzerine düşünce üretildiği anlaşılmaktadır.

Tarih Okuryazarlığı ve Tarihsel Düşünme Becerilerinin Farklı Yönleri

Tarihsel düşünme becerilerini oluşturan 5 ve tarih okuryazarlığı becerilerini oluşturan 12 alt boyut incelendiğinde tarih okuryazarlığının tarihsel düşünme becerilerini kapsayan geniş bir kavramı ifade ettiği görülecektir. Tarihsel düşünme becerilerinde sorgulama, analiz ve yorumlamaya dayalı bir tarih öğretim süreci öngörülürken tarih okuryazarlığı becerilerinde bunlara ek olarak tarihsel empati, geçmişle günümüzü ilişkilendirme, bilgi iletişim teknolojilerinden aktif olarak yararlanma, tarihsel olayları hikayeleştirme, ahlaki muhakeme yapabilme, anlatımsal ifade gibi becerilerin yer aldığı görülmektedir. Bu anlamda sözü edilen becerilerin her biri tarih okuryazarlığı kavramı içinde farklı başlıklarda ele alınmış olmakla birlikte tarihsel düşünme becerileri yapılandırırken bu şekilde bir yaklaşıma gerek duyulmamıştır. Bu bulgu, tarih okuryazarlığı becerilerinin daha detaycı bir anlayışı ifade ettiğini göstermekle birlikte tarihsel düşünme becerilerinin genel başlıklar altında toplandığını açıklamaktadır.

Tarih okuryazarı olmak tarihsel olayları yorumlamanın ve analiz etmenin ötesinde “tarih”e ilgi duymayı gerektiren, bu ilgi neticesinde tarihsel olayları ele alan sinema, belgesel ve dizi filmleri izleyen, tarihi roman ve hikayeler okuyan, bilgi iletişim teknolojileri ile dersi bağdaştıran, tarih temalı bilgisayar oyunları oynayan, tarihsel olaylar konulu görsellere merak duyan niteliklere sahip öğrencilerin yetiştirilmesine odaklanmaktadır. Ayrıca önemli şahsiyetler merkezli siyasi olaylara (savaş, antlaşma, ittifak, ihtilal vb.) ek olarak toplumsal tarih konularının da ders ortamına taşınarak gerçekleştirilecek öğretim sürecinde öğrencilerin tarihe yönelik ilgilerinin canlı tutulacağı ve geçmişle bugünün ilişkilendirebileceği ilersi sürülmektedir. Tarih okuryazarlığını tarihsel düşünme becerilerinden ayıran bir diğer alt boyut

tarihsel olayların anlatı şekline getirilmesidir. Bu beceri, bir tarihsel olayın daha kolay anlaşılması amacıyla hikâyeleştirilerek sunulmasıdır. Böylelikle öğrencilerin bildiklerini karşısındakine anlatma becerisi gelişecek ve konuyu karşısındakine anlatabildiği ölçüde kendisi de anlayabilecektir. Bu beceri, Mevlana Celaleddin-i Rumi'nin “Ne kadar bilersen bil, söylediklerin karşısındakinin anlayabildiği kadardır” sözünü hatırlatmaktadır. Başka bir anlatımla bir tarihsel olay ne kadar basitleştirilebilirse o nispette açık anlaşılabilir. Yine geçmişte meydana gelmiş bir olaya ilişkin doğrulara ve gerçeklere ulaşmak kadar yaşananların ahlaki değer yargılarına uygun olup olmadığına yönelik değerlendirmelerin yapılması da tarih okuryazarlığının önemli bir alt boyutudur. Bu beceri kapsamında Timur ile Yıldırım Bayezid arasında gerçekleşen 1402 tarihli Ankara Savaşı'nda Timur'un Yıldırım'ın ailesine yönelik davranışları, coğrafi keşiflerle birlikte Afrika ve Amerika kıtasındaki yer altı zenginliklerinin ve insanların köle olarak Avrupa'ya taşınması ya da II. Dünya Savaşı sürerken Hitler'in Yahudilere yönelik tutumu gibi tarihsel olaylar iyi-kötü, doğru-yanlış, ahlaki-gayriahlakî bir düzlemde değerlendirilebilir. Dolayısıyla Tarih okuryazarlığının tarihsel düşünme becerilerinden farklı olarak, bu yaklaşımın “tarih”i yalnızca bir ders olmaktan çıkararak öğrencilerin günlük yaşamına yansıtan, bugünle geçmişin senkronik bir biçimde birbirine bağlanmasını amaçlayan bir anlayışın ürünü olduğu anlaşılmaktadır.

Tarihsel düşünme becerileri içinde “tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi”ne yer verilmekte iken tarih okuryazarlığı kapsamında bu minvalde bir becerinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, tarihsel düşünme becerileri kapsamında analiz, sentez ve karar verme becerilerinin önemini açıklamaktadır. Karar verme becerisinin sadece tarih öğretimine has bir beceri olmaması nedeniyle tarih okuryazarlığı sınırlarına dahil edilmediği söylenebilir. Çünkü ilköğretimden yüksek öğretime birçok dersin genel amaçları içinde “öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmek” şeklinde bir amaç bulunmaktadır.

Yukarıdakilere ek olarak tarihsel düşünme ve tarih okuryazarlığını birbirinden bağımsız ve farklı beceri alanları gibi algılamak doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Bu bağlamda tarihsel düşünme becerileri tarih okuryazarı öğrencilerin yetiştirilmesine yönelik bir araç olarak değerlendirilebilir. Konuyla ilgili olarak Ahonen (2005) tarih öğretiminde asıl amacın tarih okuryazarı bireyler yetiştirmek olduğunu vurgulamakta ve bu bağlamda Britanya, Kanada, Avustralya gibi ülkelerde tarih eğitimi, tarihsel düşünme ve tarihsel anlama gibi kavramlar yerine tarih okuryazarlığı kavramının kullanıldığını belirtmektedir.

Tarih Okuryazarlığı, Tarihsel Düşünme Becerileri ve Tarih Öğretim Programları

Tarih konuları denince 'ezber', 'tarih ve ezber' denince de akla olayların bazen yıl bazen de gün, ay ve yıldan oluşan tarihlerinin (yer ve kişilerin isimleriyle birlikte) ezberi akla gelir. Bu anlamda tarihsel bilgi, sınav için ezberlenen ve sınav sonu unutulması kaçınılmaz olan tarih dersindeki çokça ayrıntıdan biri olarak (Kabapınar, 2009: 114) görülmektedir. Eğitim kademelerinde öğretimi yapılan tarih konularının sıkıcı ve günlük hayattan kopuk olması, öğrencileri geçmişte yaşamaya mahkum etmesi, durağan bir biçimde tarihlerin hesaplanmasına dayanması nedeniyle tarih derslerinin heyecan verici bir ders olarak görülmemesi, öğrencilerin tarih konularından uzaklaşmasına neden olmaktadır (Jackson ve Jackson, 1989, Foster, 1999). Dolayısıyla tarih dersinin öğrenciler tarafından değer verilen, zevk alınan, bir matematik problemi gibi üzerinde düşünülen, öğrencileri pasif dinleyici olmaktan öte taşıyarak aktif şekilde öğrenme sürecine dahil eden bir anlayışla tasarlanması gerekmektedir. Bu amacın gerçekleştirilmesine yönelik öncelikle tarih öğretim programlarının geliştirilmesinde etkili olan felsefi anlayışın değiştirilmesi gerekmektedir. 2007 yılından önce Türkiye'deki tarih öğretim programları davranışçı yaklaşıma göre hazırlanmıştı ve bu anlayış öğrencilerin tarih dersinin genel amaçlarını kavrayamamalarına, "tarih"i çok dar bir çerçevede değerlendirmelerine ve yalnızca ezberden ibaret bir ders olarak algılamalarına neden olmuştur (Demircioğlu, 2006).

Tarih öğretiminden beklenen hedeflerin yerine getirilmesi ve öğrencinin öğrenme sürecinde aktif kılınması amacıyla 2007 yılında yapılandırmacı felsefeye uygun olarak revize edilen tarih öğretim programlarında tarihsel düşünme becerileri işe koşulmuştur. Ancak tarih okuryazarı öğrencilerin yetiştirilmesi için tarihsel düşünme becerileri tek başına yeterli olmakta mıdır? Bu sorunun cevabı henüz net değildir. Çünkü yukarıda da bahsedildiği üzere tarih okuryazarlığı becerileri ile karşılaştırıldığında tarihsel düşünme becerilerinin yorum ve sorgulamaya dayalı tarih anlayışı ile sınırlandırıldığı görülmektedir. Oysaki bir öğrencinin tarih okuryazarı olabilmesi için daha başka becerilere sahip olması gerekmektedir.

Tarih öğretim programlarının geliştirilmesinde tarihsel düşünme becerileri mi tarih okuryazarlığı becerileri mi temel alınmalıdır? sorusuna "tarih öğretmenlerinin derslerinde farklı etkinlikler tasarlamaları için tarih okuryazarlığı becerilerinin daha açıklayıcı ve yol gösterici bir mahiyet taşıdığı, tarih okuryazarlığı becerilerinin öğrencilerin hayatlarındaki işlerliğinin daha fazla olması, öğrencilerin birçok alanda gelişimini desteklediği gibi nedenlerle öğretim programları hazırlanırken tarih okuryazarlığını meydana getiren 12 alt boyutun göz önüne alınması ve bu boyutlara uygun etkinlik ve içeriklerin oluşturulması gerekmektedir" cevabı verilebilir. Bu açıdan tarih eğitiminin

hedeflenen amaçlarına ulaşmasında ve etkili tarih eğitimi sürecinin gerçekleşmesinde yapılandırmacı öğrenme felsefesine de uygun olarak etkinlik temelli eğitim çerçevesinde öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatları sunan tarih okuryazarlığı becerilerine dayalı etkinlikler tarih öğretim programlarındaki önemli bir boşluğun doldurulmasını olanaklı kılacaktır.

Tartışma ve Sonuç

Tarihsel düşünme ve tarih okuryazarlığı becerilerinin karşılaştırılmasına dayanan bu çalışma sonucunda tarihsel düşünme becerisinin 5 alt boyuttan, tarih okuryazarlığının ise 12 alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, tarih okuryazarlığının daha ayrıntılı tasarlandığını göstermektedir. Yine her iki çalışma alanının da yorumsalci paradigmayı ön plana çıkararak tarihsel olayların sorgulanarak, yorumlanması ve öğrencilerdeki araştırma becerisini geliştirmeye odaklandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan tarih okuryazarlığının barındırdığı beceriler itibariyle öğrencilerin farklı alanlarda gelişimini destekleyen bir yapı teşkil ettiği görülmekle birlikte tarih okuryazarlığı tarihsel düşünme becerilerini kapsayıcı bir mahiyete sahiptir. Örneğin ahlaki muhakeme, tarihsel empati, anlatı şeklinde ifade etme, bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma, anlatımsal ifade, geçmişle bugünü ilişkilendirme gibi hususların tarihsel düşünme becerileri içinde yer almadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle tarih öğretim programlarında adı geçen becerilere yönelik çeşitli etkinliklere ve konu içeriğine yer verilmesi gerekmektedir.

2007 yılında yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre tarihsel düşünme becerileri referans alınarak geliştirilen tarih öğretim programlarında öğrencilerin tarihe karşı tutumlarını olumlu yönde değiştirmek amacıyla öğrenci merkezli bir öğretim süreci planlanmış ve bu sayede tarih dersinin genel ve özel amaçlarının daha kolay gerçekleşeceği hedeflenmiştir. Ancak tarih öğretimi sonucunda tarihe merak duyan, araştıran ve sorgulayan öğrencilerin ötesinde tarihi günlük yaşamına taşıyabilen ve yaşadığı problemlerin çözümünde tarih derslerinde edindiği becerileri işe koşabilen tarih okuryazarı öğrencilerin yetiştirilmesi için tarih okuryazarlığı becerilerinin program geliştirme çalışmalarında dikkate alınması önerilebilir. Ayrıca birçok batılı devletin tarih öğretim programlarını tarih okuryazarlığı becerileri bağlamında revize ettiği düşünüldüğünde söz konusu önerinin hayata geçirilebildiği görülecektir.

Kaynaklar

- Ahonen, S. (2005). Historical Consciousness: a Viable Paradigm For History Education? *Curriculum Studies*, 37(6), 697-707.
- Baykara, T. (2007). Tarih Araştırma ve Yazma Metodu. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Carr, E. H. (2011). Tarih Nedir. (çev. M. G. Gürtürk). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Clark, A. (2006). Teaching the Nation. Melbourne: Melbourne University Press.
- Cooper, H. (2002). History in the Early Years. New York: Taylor & Francis Inc.
- Crawford, K., Ferguson, M., Kaufmann, G., Laird, J. (1994). Exploring Historical and Multicultural Perspectives Through Inquiry. In S. Steffey and W. J. Hood. (Eds.), *If This Is Social Studies, Why Isn't It Boring?* (pp.173-195). Portland: Stenhouse Publishers.
- Dawson, I. (2007). Time For Chronology: Ideas For Developing Chronological Understanding. *Teaching History*, 117, 14-22.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Lise Öğrencilerinin Tarih Dersinin Amaçlarına Yönelik Görüşleri. *TEBD*, 4(2), 153-162.
- Dilek, D. (2007). Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Epstein. T. (2008). Interpreting National History: Race, Identity, and Pdagogy in Classrooms and Communities. New York: Routledge.
- Foster, S. (1999). Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain. *The Social Studies*, 90, 18-24.
- Grant, S. G. (2003). History Lesson: Teaching, Learning and Testing in USA High School Classrooms. Mahwah, New Jersey: LEA Puplichers.
- Jackson, K. T. ve Jackson, B. B. (1989). Why the Time is Rights to Reform the History Curriculum. In P. Gagnon. (Ed), *Historical Literacy: The Case for History in American education*, (pp.3-16). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kabapınar, Y. (2009). Öğretmen Adaylarının Kronoloji Becerilerinin Saptanmasına Yönelik Bir Çalışma. *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, (7-9 Ekim), İstanbul, Marmara Üniversitesi.
- Karabağ, Ş. G. (2010). Tarihsel Empati Becerisi: Öğretimi, Ölçülmesi Ve Değerlendirilmesi., M. Safran. (Editör). *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih öğretmenleri için Özel Öğretim Yöntemleri*. İstanbul. Yeni İnsan Yayınevi, ss. 116-123.
- Karabulut, F. (2005). Dil Ölümü Bağlamında Uygur Türk Toplumu. *Bilig*, 35, 17-47.
- Levstik, L. ve K. C. Barton, (2005). Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools. Mahwah, New Jersey: LEA Puplichers.
- Özdemir, Ç. (1995). Sosyal Bilgiler Öğretiminde İnsan İlişkilerinin Yeri ve Önemi. *TED XIII. Öğretim Toplantısı: Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları Sempozyumu* (25-26 Mayıs), Ankara, TÜBİTAK
- Parkes, R. ve Donnelly, D. (2014). Changing Conceptions of Historical Thinking in History Education: an Australian Case Study. *Tempo & Argumento*, 6(11), online: <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306112014113/3058>.
- Ravitch, D. (1989). The Plight of History in American Schools. In P. Gagnon. (Ed), *Historical Literacy: The Case for History in American education*, (pp.51-69). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Reed, E. W. (1989). For Better Elementary Teaching: Methods Old and New. In P. Gagnon. (Ed), *Historical Literacy: The Case for History in American education*, (pp.302-321). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Safran, M. (2010). Tarih Nerededir? M. Safran. (Ed), *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih öğretmenleri için Özel Öğretim Yöntemleri*. İstanbul. Yeni İnsan Yayınevi, ss. 19-22.
- Seixas, P. (2006). What is Historical Consciousness? In R. Sandwell. (Ed), *History Education, Public Memory & Citizenship in Canada*, (pp.11-22). Toronto: University of Toronto Press.
- Stearns, P. N. (1991). The Challenge of "Historical Literacy." *Perspectives: American Historical Association Newsletter*, 29, 21-23.
- Sunal C. S. ve Haas, M. E. (2005). Social Studies for the Elementary and Middle Grades. A Constructivist Approach. Boston: Pearson Education Company.
- Şimşek, A. (2006). İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi ve Öğretimi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A. (2012). İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman ve Kronoloji Becerileri. M. Safran. (Edr), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara. Pegem Akademi, ss. 93-117.
- Taylor, T. ve Young, C. (2003). Making History: A Guide for the Teaching and Learning of

- History in Australian School. Carlton South: Curriculum Corporation.
- Tekeli, İ. (1998). Tarih Bilinci ve Gençlik. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Turner-Bisset, R. (2005). Creative Teaching: History in the Primary Classroom. London: David Fulton Publishers.
- Walsh, H. W. (1971). An Introduction to the Philosophy of History. London: Hutchinson.
- Wertz, S. K. (1996). Moral Judgments in History: Hume's Position. *Hume Studies*, 22(2), 339-367.

Öğrenci Algılarına Göre Akademik Personelin İletişim Becerilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma* Meslek Yüksekokulu Örneği

Tevfik UZUN*
Ahmet AYIK**

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğrenci algılarına göre akademik personelin iletişim becerileri düzeyini belirlemektir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini bir Devlet Üniversitesinin Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören 358 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde işlemleri ve t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, akademik personelin iletişim becerilerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, araştırmaya katılanların iletişim becerileri değerlendirme ölçeğine yönelik algılarının motivasyon boyutunda daha yüksek, engeller boyutunda ise daha düşük olduğu bulgulanmıştır. Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre akademik personelin iletişim becerilerine ilişkin algılarına bakıldığında, erkek öğrenciler saygı ve demokratik tutum alt boyutlarında kız öğrencilere göre... daha olumlu algılara sahiptirler. Sınıf düzeyi açısından bakıldığında, 2. sınıf öğrencilerinin öğretim elemanlarının iletişim becerileri ölçeğinin engeller alt boyutundaki algıları 1. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu bulunmuştur. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişim kurarken öğrenci motivasyonuna önem vermeleri etkili bir eğitim ve öğretimin gerçekleşmesine katkıda bulunabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Elemanları, Öğrenciler, İletişim Becerileri, Motivasyon.

* Öğr. Gör. Dr. Giresun Üniversitesi, Tirebolu Meslek Yüksekokulu (e-posta: tevfik.uzun@giresun.edu.tr)

** Yrd.Doç. Dr. Ahmet AYIK, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi (e-posta: Ahmet.ayik@atauni.edu.tr)

A Research Determining Communication Skills of Academic Staff Based on Students' Perceptions: Example of Vocational School

Abstract

The purpose of this study is to determine level of academic staff's communication skills according to students' perceptions. The descriptive model is used. Sample of the study consisted of 358 students studying at a Vocational School of State University. As data collection tool, Communication Skills Assessment Scale was used. In data analysis, standard deviation, frequencies, percentage and t test was used. Research results show that communication skills of academic staff are at adequate level. In addition, according to students' perceptions, communication skills of academic staff are high in motivation dimension and low in obstacles dimension. Regarding communication skills in terms of gender, male students have more positive perceptions than female students in sub-dimensions of respect and democratic attitudes. In terms of grade level, 2nd grade students' perceptions about communication skills of academic staff are more positive than 1st grade students' perceptions in dimension of obstacles. In this context, while instructors communicate with students, taking student motivation into consideration can contribute conducting effective education.

Key Words: Academic Staff, Students, Communication Skills, Motivation.

Giriş

Eğitim ve öğretim hayatının en önemli unsurlarından biri olan iletişim, eğitim yönetiminin temel ve bütünleşmiş bir sürecidir. İletişim; mesajların, düşüncelerin veya tutumların insanlar arasında anlayış veya ortak anlamlar için paylaşılmasıdır (Hoy ve Miskel, 2010:373). İletişim, aynı zamanda kişi ya da grupların davranış ve tutumlarını etkilemeye yönelik bir eylemdir (Gürüz ve Temel Eğinli, 2011:5). Öğrenme de iletişim işlemleri sonucunda bireyde kalıcı izli davranış değişikliğinin oluşması anlamına gelmektedir. Bu nedenle öğrenme iyi bir iletişim ürünü olarak görülmektedir. Yeni öğrenmeler yeni bilgi ve beceriler edinmeyle olacağından iletişim gerçekleşmedikçe öğrenme de gerçekleşmeyecektir (Ergin, 2012:177). Öğrenme ve öğretme sürecinin en önemli unsuru iletişimdir. Pozitif bir iletişimin olmadığı eğitim ve öğretimde, istenilen hedeflere ulaşma mümkün olmamaktadır. Dolayısıyla öğrenme iletişime eşittir (Çalışkan, Karadağ ve Çalışkan, 2010:43). Bireyler toplumsal yaşam için kendilerine gerekli olan bilgiyi, beceri ve tutumları ancak iletişim yoluyla öğrenebilmektedir (Çağlar ve Kılıç, 2011:4). Bireylerin ihtiyaç duydukları bu bilgi, beceri ve tutumların pek çoğu eğitimle kazanılmaktadır. Eğitim; öğrenci, okul yöneticisi, öğretmen, veli, yönetmelik, kültür, tarih gibi maddi ve manevi değerlerle iletişim içinde olma durumudur. Diğer bir deyişle, eğitimin ruhunda iletişim vardır. “Karşımızdaki kişiyi etkilemek; onun tutum ve davranışlarında bir değişiklik yaratma düşüncesi” hem eğitim sürecinin hem de iletişim sürecinin temel amacı içerisindedir. Dolayısıyla iletişim ile eğitimi birebirinden ayırmak mümkün görünmemektedir (Eroğlu, 2012:239). Bireyin almış olduğu eğitim ve öğretimin büyük bir kısmı okul ortamında öğretmen öğrenci iletişimi bağlamında gerçekleşmektedir. Eğitim temel amacı olan öğrenci öğrenmesinin gerçekleşmesi öğretmenin sınıf içindeki iletişim becerisinin etkinliğine bağlı görülmektedir. Öğretmenin iletişim biçimi, sözel ve sözel olmayan davranışları, hem öğrencilerin davranışlarını hem de öğretim sistemini doğrudan etkilemektedir (Çalışkan, Karadağ ve Çalışkan, 2010:24). Öğretme ve öğrenme sürecinde sınıf içi iletişim sürecinde öğretmen kaynağı, öğrenciler alıcısı, öğretmenin öğrencilerle paylaşmak istediği duygu, düşünce ve beceriler mesajı, öğretim araç ve yöntemleri kanalı, öğrenci tepkilerinin ise dönütü (geri-bildirim) yansıttığı görülmektedir (Ergin, 2012:178).

Sınıftaki etkileşim, temelde karmaşık bir bilgi paylaşım sistemidir. Sadece resmi akademik düzeyde değil, diğer örtük sözlü ve sözsüz biçimlerde de gerçekleşebilir. İletişim kurma becerisi, eğitimin olmazsa olmaz bir bileşeni olarak kabul edilebilir. İyi bir iletişim, etkili bir öğretim açısından hayati öneme sahiptir (Finger ve Bamford, 2010:4). Öğretim sürecinde kaynak olan öğretmenin iletişim becerisinin, öğrenci öğrenmesinde çok önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenin görevi öğrenciler için sınıfta etkin bir

ortamın oluşmasını sağlamaktır. Öğretmenin bu süreçte başarılı olabilmesinde belirleyici özelliklerden biri iletişim becerisidir. Öğretimsel etkinliğin sağlanmasında iletişim merkezi rol oynamaktadır (Güçlü, 2009:41) Bir öğretmenin etkinlik ve etkililik düzeyi, öğrencileriyle iletişim kurmada gösterdiği düzey ve çeşitliliğiyle gözlemlenebilmektedir (Celep, 2008:70). İletişimin etkili hale getirilmesinde rol oynama, empati, öngörü, karar verme, sosyal etkinlikler, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi sınıf deneyiminin ayrılmaz bir parçaları olduğu görülmektedir (Güçlü, 2009:41).

Öğretmen, eğitim sürecinde sözlü ve sözsüz olmak üzere iki tür iletişim biçimi kullanmaktadır. Sözlü iletişim, konuşma dili olarak da adlandırılır ve yüz yüze görüşmeler, toplantılardaki konuşmalar, sözlü sunumlar, eğitim kursları, konferanslar gibi çeşitli biçimde kurulabilir. Sözlü iletişim, dil ve dil ötesi olarak iki kısma ayrılmaktadır. Ses tonu, sesin hızı tonlaması, vurgulanması, duraklamalar gibi öğeler ve kişiler arası iletişimde ne söylendiği ve nasıl söylendiği dil ötesini ifade etmektedir (Gürüz ve Temel Eğinli, 2011; Tutar 2010). Bir öğretmenin dili ve sesini kullanma şekli, öğrencilere açık ve örtük mesajlar verir. Öğretmenin sesi etkin kullandığında, hem sınıf ortamında öğrenilenlerin kalıcı olmasını hem de canlı bir sınıf içi ilişkinin güçlenmesini sağlar. Etkili sözlü iletişim, doğal bir süreç değildir. Etkili sözlü iletişim, aslında daha çok öğretmenlerin bilinçli bir şekilde izledikleri ve iyileştirmek için çalıştıkları bir süreçtir (Finger ve Bamford, 2010:6).

Öğretmenin öğrenciyle olan iletişimi, hem öğretme-öğrenme sürecinin niteliğinin artırılmasında hem de öğrenci davranışlarının gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Bu süreçte öğretmenler sözel dilin yanı sıra beden dilini de kullanmak zorundadır (Çalışkan, Karadağ ve Çalışkan, 2010:70). Bedeni hareketlerle gerçekleşen iletişim sözsüz iletişimi ifade etmektedir. Sözsüz iletişim; saç şekli ve giyimle, göz teması ve yüz ifadeleriyle, beden hareketleri ve duruşuyla, dokunma ve el-kol hareketleriyle açıklanabilir (Finset ve Piccoli, 2010:107). Araştırmalar, kişilerarası yüz yüze iletişimde beden dili olarak bilinen sözsüz iletişimin sözlü iletişimden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Birdwhistell'e göre (1970) bir mesajın %35'lik kısmı sözel, %65'lik kısmı sözsüz unsurlarla iletilmektedir. Mehrabian ve Ferris'e göre (1967), iletişim sürecinde bir mesajın toplam etkisinin yaklaşık yüzde 7'si sözel (sadece sözcükler), yüzde 38'i sesli (ses tonu, sesin yükselip alçalması ve diğer sesler) ve yüzde 55'i sözel olmayan öğelerden oluşturmaktadır. Sözsüz iletişim, belirli bir mesajı etkili bir şekilde sunabilmek için sözlü ifadelerimize eşlik eder. Geleneksel bir sınıf ortamında bir gülüşün, kaş çatışın veya bir yüz ifadesinin anlamı bulunmaktadır. Bir öğretmenin sınıfın önünde dikilme şekli, ellerinin kalçasında durması, masaya yaslanmak gibi hareketleri öğrencilere mesajlar iletmektedir. Bazen öğretmenler bu mesajları farkında olmadan ve

planlamadan da verebilmektedir. Bu nedenle, sadece sınıfta ne söylendiği değil, aynı zamanda bunun nasıl söylendiği de öğrenciler için önemli olabilmektedir. Sözsüz mesajlar öğretim sürecinin önemli bir parçasını teşkil etmektedir (Finger ve Bamford, 2010:8). Bu nedenle tüm öğretmenlerin beden dilini etkili kullanmaları önem arz etmektedir. Öğrencilerin dikkatini çekmede, soyut ifadeleri somutlaştırmada, vurgulamalarda ya da mesajların anlaşılabilirliğini yükseltmede öğretmenin beden dili önemli rol oynamaktadır (Çalışkan, Karadağ ve Çalışkan, 2010:70). Öğretmenin bazen bilinçli olarak yaptığı bazen de kendisinin de farkında olmadığı jest ve mimikleri, beden hareketleri, giyimi, bakımı yani sözel olmayan davranışlarının öğretimde etkili olduğu bilinmektedir. Bu sebeple öğrencileri ile etkin iletişim kurmayı amaçlayan öğretmen, bedensel tepkilerin ne anlama geldiğini ve karşılıklı tepkiler ağından oluşan süreci doğru analiz etmeyi bilmeleri gerekmektedir (Çalışkan ve Yeşil, 2005:206).

Yapılan araştırmalar, öğretmenin iletişim becerilerinin öğrencileri etkilediğini, öğrencilerin duygusal, zihinsel öğrenmesiyle ve motivasyonu ile önemli bir ilişkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Andersen, 1979; Kearney v.d., 1985; Plax v.d., 1986; Richmond vd., 1987; Christopel, 1990; Frymier, 1994; Christensen ve Menzel, 1998; Chesebro ve McCroskey, 2001; Hess ve Smythe, 2001; Gendrin ve Rucker, 2004; Zhang ve Zhang, 2006; Comadena, Hunt ve Simonds, 2007; Baker 2010). Diğer taraftan bazı araştırma sonuçlarında da öğretmenlerin sözsüz iletişim becerileri ile öğretim-öğrenme süreci, öğrencilerin duygusal, zihinsel öğrenmeleri ve motivasyonları arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir (Richmond v.d., 1986; Richmond, 1990; Christophel, 1990; McCroskey v.d., 1995; McCroskey v.d., 1996 (a); McCroskey v.d., 1996 (b); Hinkle 1998; Allen 1999; Witt ve Wheelless, 2001; Chesebro ve McCroskey, 2001; Pribyl v.d., 2004; Çalışkan ve Yeşil, 2005; Pogue ve AhYun, 2006; McCroskey, Richmond ve Bennett, 2006; şen, 2006; Comadena, Hunt ve Simonds, 2007; Burroughs, 2007; Fırıcá ve Fırıcá, 2010; Huang, 2011; Chaudhry ve Arif, (2012); Zhou ve Guo, 2012).

Yapılan bu araştırmalar eğitim sürecinde, öğretmenlerin iletişim becerilerinin, öğrencilerin öğrenmesinde ve motivasyonlarında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitimin temel amacının öğrenci öğrenmesi olması, öğretim elemanlarının iletişim becerileri düzeylerinin belirlenmesinin önemini arttırmakta ve araştırmaya dayanak oluşturmaktadır.

Yapılan alan yazın araştırmaları sonucunda öğretmenlerin iletişim becerilerine yönelik araştırmaların daha çok ilköğretim düzeyinde yapıldığı görülmektedir (Günay, 2003; Bedur, 2007; Genç, 2008; Açıkgöz, Ağca ve Yıldız, 2009; Nacar ve Tümkaya, 2011; şahin, 2011; Tepeli ve Arı, 2011). Yükseköğretim alanında da öğretim elemanlarının iletişim becerilerini ortaya

koymaya yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Keçeci ve Taşocak, 2011; Keçeci ve Arslan, 2012). Bu sebeple, bu çalışmada yükseköğretimdeki öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin alt boyutlarıyla ve çeşitli değişkenlerle belirlenmesinin literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı; meslek yüksekokulundaki öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından algılanan iletişim becerilerini ortaya koymaktır. Bu amaca uygun olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğrenci algılarına göre, öğretim elemanlarının iletişim becerileri; saygı, ifade becerisi, değer, engeller, motivasyon ve demokratik tutum boyutlarında ne düzeydedir?
- Öğrenci algılarına göre, öğretim elemanlarının iletişim becerileri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrenci algılarına göre, öğretim elemanlarının iletişim becerileri sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2008:77). Bu model ile öğrenci algılarına göre öğretim elemanlarının iletişim becerileri belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öğrencilerin cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Tanımlayıcı nitelikte planlanan araştırmanın evrenini yaklaşık 900 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemi ise araştırmaya katılmayı ve anket formunu doldurmayı kabul eden 358 öğrenci oluşturmuştur. Ancak verilerin değerlendirilebilmesi açısından yanlış ve eksik dolduran 13 öğrencinin verisi değerlendirme dışı bırakılmıştır. Araştırma, Yükseköğretim Kurulu'na bağlı bir devlet üniversitesinin meslek yüksekokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü okulda 23 öğretim elemanı görev yapmaktadır.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 163'ü (%47.2) erkek, 182'si (%52.8) kız öğrencilerden oluşmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılanların 167'si (%48.4) 1. sınıf ve 178'i (%51.6) 2. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada sosyo-demografik değişkenleri belirleyebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan 'Kişisel Bilgi Formu'; öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından algılanan iletişim becerilerini ölçebilmek amacıyla da Karagöz ve Kösterelioğlu (2008) tarafından geliştirilen 'İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği' kullanılmıştır. İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği, 'Saygı (5 madde)', İfade Becerisi (5 madde), Değer (4 madde), Engeller (4 madde), Motivasyon (4 madde) ve Demokratik Tutum (4 madde) olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. 6 faktör birlikte toplam varyansın %55.9'unu açıklamaktadır İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği, 'hiçbiri (1)' ile 'hepsi (5)' arasında değer alan Likert tipi bir ölçektir. Karagöz ve Kösterelioğlu (2008) tarafından ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Araştırma için ölçeğe yeniden güvenilirlik analizi yapılmış ve alpha değeri .91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ölçtüğü her bir iletişim boyutuna ilişkin alpha değerleri ise saygı boyutu .74; ifade becerisi boyutu .73; değer boyutu .70; motivasyon boyutu .63; demokratik tutum boyutu .72 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri SPSS 20.0 paket programı ile bilgisayar ortamında yapılmıştır. Anket yoluyla toplanan verilerin çözümünde, betimsel istatistik yöntemlerinden standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde işlemleri ve t testi kullanılmıştır. Grup ortalama puanları arasındaki farkların test edilmesinde 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Bulgular

Öğretim Elemanlarının İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının iletişim becerilerine ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. İletişim Becerileri ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	\bar{X}	Ss
Saygı	345	3.10	.77
İfade becerisi	345	3.34	.74
Değer	345	3.28	.80
Engeller	345	1.94	.70
Motivasyon	345	3.39	.79
Demokratik tutum	345	3.19	.90
İletişim becerileri (Toplam)	345	3.05	.56

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılanların öğretim elemanlarının iletişim becerilerine ilişkin algılarının ortalamasının ($=X3.05$) olduğu görülmektedir. İletişim becerileri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin bulgulara bakıldığında, algıların farklı düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin en yüksek düzeyde olduğu boyut *motivasyon* (3.39) olurken, en düşük düzeyde ise *engeller* (1.94) boyutu olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında, bazı değişkenlere bağlı olarak, öğretim elemanlarının iletişim beceri düzeylerine ilişkin bulgular ise aşağıda verilmiştir.

Öğretim Elemanlarının İletişim Becerileri Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerin algılarına göre, öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının İletişim Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Kız n=163		Erkek n=182		t	sd	P
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss			
Saygı	3.02	0.76	3.20	0.77	2.51	343	.032*
İfade becerisi	3.31	0.73	3.37	0.71	.751	343	.453
Değer	3.22	0.81	3.33	0.79	1.273	343	.204
Engeller	1.89	0.67	2.00	0.72	-1.354	343	.177
Motivasyon	3.33	0.77	3.46	0.82	1.465	343	.144
Demokratik tutum	3.09	0.93	3.31	0.85	2.368	343	.018*
İletişim becerileri (Toplam)	2.99	0.54	3.12	0.57	1.453	343	.032*

*p<.05

İletişim becerileri arasında anlamlı fark bulunmuştur [$t_{(343)}=1.453$, $p<.05$]. Tablo 2 incelendiğinde genel olarak erkek öğrencilerin öğretim elemanlarının iletişim becerilerine ilişkin algılarının ($=X3.12$) kız öğrencilere kıyasla (2.99) daha fazla olduğu görülmektedir. Alt boyutlara ilişkin t testi sonuçlarına bakıldığında, *saygı* [$t_{(343)}=2.51$, $p<.05$] ve *demokratik tutum* [$t_{(343)}=2.348$, $p<.05$] boyutlarında da cinsiyete göre anlamlı fark olduğu görülmektedir. Buna göre, erkek öğrencilerin *saygı* ve *demokratik tutum* alt boyutlarındaki algılarının kız öğrencilere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Öğretim Elemanlarının İletişim Becerileri Sınıf Değişkenine Göre Farklaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin algılarına göre, öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının İletişim Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	1.sınıf n=167		2.sınıf n=178		t	sd	P
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss			
Saygı	3.07	0.74	3.13	0.79	-.687	343	.492
İfade becerisi	3.28	0.74	3.40	0.73	-1.479	343	.140
Değer	3.23	0.80	3.32	0.81	-1.076	343	.283
Engeller	1.80	0.62	2.08	0.75	3.793	343	.000*
Motivasyon	3.38	0.82	3.40	0.77	-.229	343	.819
Demokratik tutum	3.12	0.88	3.26	0.91	-1.508	343	.132
İletişim becerileri (Toplam)	2.99	0.56	3.10	0.55	-1.918	343	.056

*p<.05

Araştırmaya katılanların algılarına göre, sınıf değişkeni ile öğretim elemanlarının iletişim becerileri arasında anlamlı fark bulunmamıştır [$t_{(343)}=-1.918$, $p>.05$]. Tablo 3 incelendiğinde genel olarak 2. sınıf öğrencilerinin öğretim elemanlarının iletişim becerilerine ilişkin algılarının ($=\bar{X}3.10$) 1. sınıf öğrencilerine göre (2.99) daha olumlu olduğu görülmektedir. Alt boyutlara ilişkin t testi sonuçlarına bakıldığında, yalnızca *engeller* [$t_{(343)}=3.793$, $p<.05$] boyutunda sınıf değişkenine göre anlamlı fark olduğu görülmektedir. Buna göre, 2. sınıf öğrencilerinin *engeller* alt boyutundaki algılarının 1.sınıf öğrencilerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öğrenci algılarına göre incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrenci algılarına göre öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; Günay (2003), Bedur (2007), Açıkgoz Ağca ve Yıldız (2009), Keçeci ve Taşocak (2009) ve Keçeci ve Arslan'ın (2012) benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Günay (2003) sınıf öğretmenlerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarını incelediği çalışmasında, öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının çok olumlu olduğunu saptamıştır. Bedur'un (2007) sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerini incelediği çalışmasında, il merkezinde çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle daha olumlu iletişim kurdukları bulgusuna ulaşılmıştır. Açıkgoz Ağca ve Yıldız'ın (2009) yaptığı çalışmada elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okulları 1. kademe 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerine ilişkin görüşleri öğrenci görüşlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Keçeci ve Taşocak (2009), öğretim elemanlarının iletişim becerilerine ilişkin kendi algılarının öğrencilerine göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Keçeci ve Arslan (2012), öğrenci

perspektifinden hemşire öğretim elemanlarının iletişim becerilerini incelemiş ve öğretim elemanlarının en fazla etkililik ve en az yeterlilik boyutunda iletişim becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Genç (2008), meslek lisesi öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin yaptığı araştırma sonucunda, öğrencilere göre öğretmenlerin mesleklerini severek yapmadığı ve öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişim becerilerinin zayıf olduğu ortaya çıkmıştır.

Ayrıca boyutlar açısından bakıldığında ise öğrenci algılarına göre öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin en yüksek motivasyon boyutunda, en düşük ise engeller boyutunda olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuca göre, öğretim elemanları öğretim ortamında iyi bir model oluşturmakta, öğrencilere karşı sıcak ve coşkulu davranmakta, mesajın kaynağa anlamlı olması için açık ve net mesajlar vererek uygun kanalları yeterli düzeyde kullandıkları söylenebilir. Araştırma sonucunda öğrenci algılarına göre iletişim becerilerinin en yüksek motivasyon boyutunda çıkması, daha önce yapılan iletişim-motivasyon ilişkisini pozitif yönde ortaya koyan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğretmenin iletişim becerisi ve öğrenci motivasyonu üzerine yapılan araştırmalar, iletişim becerilerinin motivasyonla ilişkili olduğunu ve öğrenci motivasyonunu etkilediğini bildirmektedirler (Christophel, 1990, Pogue ve AhYun, 2006, Comadena, Hunt ve Simonds, 2007, Pribyl, Sakamoto ve Keaten, 2004, McCroskey C. J., Richmond ve Bennett, 2006). Özellikle Christophel (1990) yaptığı araştırmada öğretmenin sözlü ve sözsüz iletişim davranışlarıyla, öğrencilerin motivasyonları arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Öğretmenlerin iletişim davranışları (sözlü-sözsüz) sınıf içerisinde öğrenci davranışlarını pozitif etkilemektedir. Pogue ve AhYun (2006) öğretmenin sözsüz iletişim davranışı ve güvenilirliğinin (credibility) öğrenci motivasyonunu ve öğrenmelerini etkilediğini ortaya koymaktadır. Comadena, Hunt ve Simonds (2007), öğretmenin sözsüz iletişim ve açıklık (clarity) davranışının öğrenci motivasyonunu ve öğrenmesini etkilediğini belirtmektedir. Pribyl, Sakamoto ve Keaten'a (2004) göre, Japon kolejlerinde öğretmenlerin sözsüz iletişim davranışları ile öğrencilerin motivasyonu arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. McCroskey, Richmond ve Bennett (2006) öğretmenlerin; sözsüz iletişim (nonverbal immediacy), anlaşılabilirlik (clarity), kendine güven (assertiveness), duyarlılık (responsiveness) gibi iletişim davranışları ile öğrencilerin motivasyonları arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu bildirmektedir. Boyutlar açısından bakıldığında, öğrenci algılarına göre öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin en düşük engeller boyutunda olduğu görülmektedir. Engeller boyutu, olumsuz bir iletişim becerisine işaret etmektedir. Engeller boyutunun ortalamasının düşük çıkması akademik personelin iletişim becerilerinin öğrenciler tarafından olumlu

algılanmasından kaynaklanmaktadır. Yine araştırma sonucuna göre, öğretim elemanı çoğu zaman, kendisi ya da başkasının düşüncelerini tek doğru olarak görmemekte, öğrencilerin fikirlerini dikkate almakta, karşılıklı saygı ve sevgi göstermekte, emir verici ifadelerde bulunmamakta, beden dilini etkili bir şekilde kullanmakta, yönlendirme yerine rehberlik etmekte, öğrenciler tarafından onaylanan tutum ve davranışlarını sergiledikleri söylenebilir.

Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre öğretim elemanlarının iletişim becerilerini daha olumlu algılamaktadırlar. Ayrıca boyutlar açısından da, saygı ve demokratik tutum alt boyutlarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre öğretim elemanlarının iletişim becerileri konusunda daha olumlu algılara sahip olduğu bulunmuştur. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, Keçeci ve Arslan (2012) benzer sonuçlara ve Günay (2003), Açıkgöz Ağca ve Yıldız (2009) ve Gökçe'nin (2011) farklı sonuçlara ulaşmıştır. Keçeci ve Arslan (2012) hemşire öğretim elemanlarının iletişim becerilerini inceledikleri araştırmalarında, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre öğretim elemanlarının iletişim becerilerini daha olumlu algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Günay (2003) sınıf öğretmenlerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Açıkgöz Ağca ve Yıldız (2009) erkek öğrencilerin ve kız öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamışlardır. Gökçe (2011) öğretmenlerin eğitim denetçilerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre, öğrencilerin algılarına göre öğretim elemanlarının iletişim becerileri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durumun 1. ve 2. sınıf derslerine aynı öğretim elemanlarının girmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ancak boyutlar açısından bakıldığında, engeller boyutunda 2. sınıf öğrencilerinin algıları 1. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Bu durum; iletişimde, kaynak ve alıcının geçirdiği zamanın artmasıyla tarafların birbirlerinin iletişim davranışlarını öğrenmesi sonucu, iletişim engellerinin azalabileceği düşüncesiyle açıklanabilir. Bu konuyla ilgili yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde, Açıkgöz Ağca ve Yıldız (2009), 4. sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerine ilişkin görüşleri, 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerinden daha olumlu olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Keçeci ve Arslan (2012) üçüncü sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerine göre öğretim elemanlarının iletişim becerilerini daha olumlu algıladıkları sonucuna varmışlardır.

Araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir: a) Öğrenci algılarına göre, öğretim elemanlarının iletişim becerileri yeterli düzeydedir. b) Öğrenci

algılarına göre, öğretim elemanlarının iletişim becerileri motivasyon boyutunda daha yüksek, engeller boyutunda ise daha düşüktür. c) Erkek öğrenciler saygı ve demokratik tutum alt boyutlarında kız öğrencilere göre öğretim elemanlarının iletişim becerileri konusunda daha olumlu algılara sahiptirler. d) 2. sınıf öğrencilerinin öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin engeller alt boyutundaki algıları 1. sınıf öğrencilerine göre daha olumludur.

Bu bağlamda, öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişim kurarken öğrenci motivasyonuna önem vermeleri etkili bir eğitim ve öğretimin gerçekleşmesine katkıda bulunabilir. Öğretim elemanı alımında iletişim becerileri de bir kriter olarak göz önünde bulundurulabilir. Eğitim süreçlerinde öğrencilerin ve öğretim elemanlarının karşılıklı etkileşimde bulunabilecekleri toplantılar düzenlenebilir. Öğretim elemanlarının iletişim becerilerini etkileyen faktörleri daha detaylı bir şekilde incelemek amacıyla nitel bir çalışma yapılabilir.

Kaynaklar

- Açıkgöz Ağca, G. ve Yıldız, K. (2009). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19).
- Allen, L.Q. (1999). Functions of nonverbal communication in teaching and learning a foreign language. *The French Review*, 72(3), 469-480.
- Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teacher effectiveness. *Communication Yearbook*, 3, 543-559.
- Baker, C. (2010). The impact of instructor immediacy and presence for online student affective learning, cognition, and motivation. *The Journal of Educators Online*, 7(1), 1-30.
- Başar, H. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bedur, S. (2007). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişimi. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Birdwhistell, R. L. (1970). *Kinesic and Context, Essay on Body Motion Communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bulut-Bozkurt, N. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-454.
- Burroughs, N. F. (2007) A reinvestigation of the relationship of teacher nonverbal immediacy and student compliance-resistance with learning. *Communication Education*, 56(4), 453-475.
- Celep, C. (2008). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Chaudhry, N., A. & Arif, M. (2012). Teachers' nonverbal behavior and its impact on student achievement. *International Education Studies*, 5(4), 56-64.
- Chesebro, J. L., & McCroskey, J. C. (2001). The relationship of teacher clarity and immediacy with student state receiver apprehension, affect, and cognitive learning. *Communication Education*, 50(1), 59-68.
- Christensen, L. J., & Menzel, K. E. (1998). The linear relationship between student reports of teacher immediacy behaviors and perceptions of state motivation, and of cognitive, affective, and behavioral learning. *Communication Education*, 47, 82-90.
- Christophel, D. M. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education*, 37, 323-340.
- Comadena, M. E., Hunt, S. K., & Simonds, C. J. (2007). The effects of teacher clarity, nonverbal immediacy, and caring on student motivation, affective and cognitive learning. *Communication Research Reports*, 24(3), 241-248.
- Çalışkan, N. ve Yeşil, R. (2005). Eğitim sürecinde öğretmenin beden dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 199-207.
- Çağlar, İ. ve Kılıç, B. (2011). *Genel İletişim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çalışkan, N., Karadağ E., Çalışkan, F. (2010). Eğitim, İletişim ve Öğretmenin Beden Dili. Ankara Kök Yayıncılık.
- Çetinkanat, C. (1999). Öğretmenlerin iletişim becerileri. 3. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 17-27.
- Ergin, A. (2012). *Eğitimde Etkili İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Eroğlu, E. (2012). Eğitim Ortamlarında Etkili İletişim ve Boyutları. (Ed. Uğur Demiray). *Etkili İletişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ersan, K. ve Balcı, S. (1998). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10).
- Fırcı, C., & Fırcı, M. C. (2010). The components of nonverbal communication important factors in the teaching process. *Journal of Applied Economic Sciences*, 4(14), 370-374.
- Finger, J., & Bamford, B. (2010). The Classroom Teacher's Book of Management Essentials (Çev. Edt. Turgut Karaköse). *Sınıf Yönetimi Stratejileri ve Öğretmen Klavuzu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Finset, A., & Piccolo, D. L. (2010). Nonverbal Clinical Contexts. (Ed. Michela Rimondini). Communication in Cognitive Behavioral Therapy. London: Springer Media.
- Frymier, A. B. (1994). A model of immediacy in the classroom. *Communication Education*, 42, 133-144.
- Genç, A. (2008). Meslek liselerinde sınıf içi öğretmen -öğrenci iletişiminin öğrencilere göre algılanması. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gendrin, D. M., & Rucker, M. L. (2004). Revisiting the relation between teacher immediacy and student learning in African American college classrooms. *Atlantic Journal of Communication*, 12(2), 77-92.
- Gökçe, D. (2011). Eğitim denetçilerinin iletişim becerileri konusunda öğretmenlerin görüşleri ve beklentileri. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Günay, K. (2003). Sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güçlü, N. (2009). Sınıf İçi İletişim ve Etkileşim (Ed. Leyla Küçükahmet). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gürüz, D. & Temel Eğinli A. (2011). *Kişilerarası İletişim, Bilgiler-Etkiler-Engeller*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Hess, J. A., & Smythe, M. J. (2001) Is teacher immediacy actually related to student cognitive learning? *Communication Studies*, 52(1), 197-219.
- Hinkle, L. J. (1998). Teacher nonverbal immediacy behaviors and student-perceived cognitive learning in Japan. *Communication Research Reports*, 15, 45-56.
- Hoy, K. W. ve Miskel, G. C. (2010). Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma ve Uygulama. (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Huang, L. (2011). Nonverbal communication in college english classroom teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 903-908.
- Karagöz, Y. Ve Kösterilioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı: 21
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kearney, P., Plax, T. G., & Wendt-Wasco, N. J. (1985). Teacher immediacy for affective learning in divergent college classes. *Communication Quarterly*, 33(1), 61-74.
- Keçeci, A. ve Taşocak, G. (2009). Öğretim elemanlarının iletişim becerileri: Bir Sağlık Yüksekokulu örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2(4), 131-136.
- Keçeci, A. Ve Arslan, S. (2012). Hemşire öğretim elemanlarının iletişim becerileri: Öğrenci perspektifi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. Cilt:9 Sayı 1.
- Korkut, F. (1996). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7).
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 143-149.
- McCroskey, C. J., Richmond, P. V., & Bennett, E. V. (2006). The relationships of student end-of-class motivation with teacher communication behaviors and instructional outcomes. *Communication Education*, 55(4), 403-414.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., Sallinen, A., Fayer, J. A., & Barraclough, R. A. (1995). Analysis of the relationship between nonverbal immediacy and teacher evaluation. *Communication Education*, 44, 281-291.
- McCroskey, J. C., Fayer, J. M., Richmond, V. P., Sallinen, A., & Barraclough, R. A. (1996a). A multicultural examination of the relationship between nonverbal immediacy and affective learning. *Communication Quarterly*, 44, 297-307.
- McCroskey, J. C., Sallinen, A., Fayer, J. M., Richmond, V. P., & Barraclough, R. A. (1996b). Nonverbal immediacy and cognitive learning: A cross-cultural investigation. *Communication Education*, 4, 200-211.

- Mehrabian, A., & Ferris S. R. (1967). Inference of attitudes from nonverbal communication in two channels. *Journal of Consulting Psychology*, 31, 248-252.
- Nacar S. F. ve Tümkaya S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 493-511.
- Plax, T. G., Kearney, P., McCroskey, C., & Richmond, V. P. (1986). Power in the classroom VI: Verbal control strategies, nonverbal immediacy, and affective learning. *Communication Education*, 35, 43-55.
- Pogue, L. L., & Ahyun, K. (2006). The effect of teacher nonverbal immediacy and credibility on student motivation and affective learning. *Communication Education*, 55(3), 331-344.
- Pribyl, C. B., Sakamoto, M., & Keaten, J. A. (2004). The relationship between nonverbal immediacy, student motivation, and perceived cognitive learning among Japanese college students. *Japanese Psychological Research*, 46(2), 73-85.
- Richmond, V. P. (1990). Communication in the classroom: Power and motivation. *Communication Education*, 39, 181-195.
- Richmond, V. P., Gorham, J. S., & McCroskey, J. C. (1987). The relationship between selected immediacy behaviors and cognitive learning. *Communication Yearbook*, 10, 574-590.
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C., Plax, G. T., & Kearney, P. (1986). Teacher nonverbal immediacy training and student affect. *World Communication*, 15(2), 161-194.
- Schlechty, C. P. (2011). Okulu Yeniden Kurmak (Çev. Yüksel Özden). 2. Basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şen, S. (2006) Sınıf içi iletişimde beden dili (Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Beden Dilini Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma) Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, Ş. H. ve Erişen, Y. (2002) Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Tepeli, K. ve Arı, R. (2011). Okul öncesi eğitim öğretmeni ve öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 385-394.
- Tutar, H. ve Yılmaz, K. M. (2010). *Genel İletişim Kavramlar ve Modeller*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Witt, L. P. ve Wheelless, R. L. (2001). An experimental study of teachers' verbal and nonverbal immediacy and students' affective and cognitive learning. *Communication Education*, 50(4), 327-342.
- Zhang, Q., & Zhang, J. (2006). Dimensions of teacher immediacy as predictors of student learning: a Chinese perspective. *Communication Research Reports*, 23(3), 199-207.
- Zhou, J., & Guo, W. (2012) Who is controlling the interaction? The effect of nonverbal mirroring on teacher-student rapport. *US-China Education Review*, 7, 662-669.

Veli Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Medya Okuma Düzeyleri*

Erhan GÖRMEZ**

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğrenci velilerinin görüşleri doğrultusunda medya okuryazarlığı dersini almış ve almamış ortaokul öğrencilerinin medya okuma düzeylerini ev ortamında ne derece sergileyebildiklerini ortaya koyabilmektir. Bu çalışmada, nitel veri toplama araçlarından görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında medya okuryazarlığı dersini alan 10 ve almamış 10 sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerin velileriyle araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda kullanılan sorular Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabında yer alan İletişim Nedir?, Kitle iletişimi, Medya, Televizyon, Gazete ve İnternet gibi ünitelere ait program kazanımları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Araştırmada, öğrenci velileriyle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde: Öğrenci velilerinin ifadelerinden her iki öğrenci grubunun evde iken en çok televizyona sonra da bilgisayar ve cep telefonu gibi araçlara zaman ayırdıkları, gazete, kitap ve dergi gibi basılı yayın araçlarına medya okuryazarlığı dersini almış öğrencilerinin biraz daha önem verdiği, yine bu öğrencilerin okul dışı iletişim ortamlarında çevrelerindeki kişilerle daha az sorun yaşadıkları, her iki öğrenci grubunun interneti kullanma konusunda yeterli imkân ve bilince sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Veli Görüşleri, Ev Ortamı, Medya Okuryazarlığı, Ortaokul Öğrencileri

* Bu araştırma Erzurum Atatürk Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilen "Ortaokul Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Düzeyleri" adlı tez çalışmasından üretilmiştir.

* Bu araştırma, 03-06 Eylül 2015 tarihleri arasında Sırbistan'da düzenlenmiş olan VIII European Conference On Social And Behavioral Sciences konferansında sunulan bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş biçimidir

** Yrd.Doç.Dr, Van YYÜ, Eğitim Fakültesi

The Media Literacy Levels Of Secondary School Students According To The Parents View

Abstract

The aim of this study is to determine the quality of theme evaluation questions in secondary school Turkish language course workbooks. Thus, survey model was used in the study. The study was based on the theme evaluation questions. The theme evaluation questions in Turkish workbooks of 6th, 7th and 8th grades had chosen as sampling group, were examined separately. While examining the workbooks, the type of the questions, the place of the questions in Bloom's taxonomy, learning field and the educational acquisitions that they measured in Turkish program were determined. As a result of the study, it was determined that 487 questions were used in whole books' theme break assessment and evaluation activities and 79 different educational gains were measured. In all books, it is determined that 50% of questions were multiple choice tests. 52% of questions were in understanding level according to Bloom's taxonomy and 56% of questions were about reading skills.

Keywords: theme evaluation questions, type of questions, Bloom's taxonomy

Giriş

Günümüz insanın eksikliğine asla tahammül edemediği, onsuз elinin kolunun bağlı olduğunu düşünödüğü, varlığından dolayı da kendini rahat hissettiği ve isteklerini onun aracılığıyla kolay bir şekilde gerçekteşitirdiğine inandığı güç: Medya araçları. Farkında olalım veya olmayalım dünyayı nasıl algılayacağımızı söyleyerek bizi yönlendiren, belli davranış örüntülerinin yerleşmesinde rol oynayan bu gücün hayatımız üzerindeki etki alanı oldukça geniştir ve genişlemeye de devam edecektir.

Bu gücün sağladığı avantajların yanı sıra olumsuz yanları da yok değil. Medyanın olumsuz yanları şiddet içerikli davranışların yaygınlaşması, gizli veya açık bir biçimde cinsellikle alakalı içeriklere maruz kalma, hayali beden imgelerinin teşviki, ilgi çeken etkinliklerle sağlığa zarar veren alışkanlıkların sunumu ve çocukları hedef alan ikna edici reklam içeriklerine maruz kalma şeklinde ortaya çıkmaktadır

Medyanın genişleyen bu etkisi ve yukarıda sayılan olumsuzluklarına karşı en savunmasız kesim şüphesiz çocuklardır. Çocukluk, bireyin dünyaya geldiği andan itibaren yetişkinler ve çevre kaynaklı olumlu-olumsuz etkilere maruz kaldığı pasif bir dönemdir. Yaşamla alakalı her türlü bilgiyi öğrenmenin insan ömrünün sonuna kadar devam ettiğini kabul etsek de, çocuk kendisiyle, toplumla ve dünyayla alakalı her şeyi bu dönemde öğrenmeye başlar. Öğrenme sürecinde çocuk ilk olarak ailesiyle etkileşime girer (Akçalı, 2009, s1). Aile içinde büyüyen, öğrenen ve olgunlaşan çocuk, toplum içinde de şekillenir ve değişir. Çocuğun gelişim sürecine etki eden üçüncü önemli unsur olan medyanın etkisi artık kaçınılmaz olarak başköşedeki yerini almıştır (Ertürk, 2011, s. 49).

Gigli'ye (2004) göre medya, çocuklar ve gençler için iki karşıt etki sunabilmektedir: Fırsatlar ve riskler. Küreselleşen medya çocukların bakış açılarının gelişimine, yeni yeteneklerin çocuklar arasında daha fazla paylaşımına ve bilgiye eşitlikçi bir zeminde erişimine imkân sağladığı gibi kültürel özdeşleşmeye, değerlerin yitirilmesine ve çocukluğun yozlaşmasına da neden olabilmektedir. Çocukların ve gençlerin medyanın sunduğu fırsatlardan daha iyi faydalanmalarını sağlarken aynı zamanda onların medyanın neden olduğu risklerden korumanın yolu medya okuryazarlığı eğitimidir.

Ülkemizde ise medya okuryazarlığı dersi ile ilgili olarak son on yılda önemli adımlar atılmıştır. 2004 yılında Devlet Bakanlığı bünyesinde kurulan, ülkemizin önde gelen kamu kurumlarının, sivil toplum örgütlerinin ve üniversitelerinin temsil edildiği Şiddeti Önleme Platformu'nda, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) ilk kez ilköğretim okullarında medya okuryazarlığı derslerinin okutulmasını önermiştir. Yapılan ön hazırlık

çalışmaları sonucunda, “İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” 31.08.2006 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nda görüşülerek kabul edilmiştir (RTÜK, 2012a).

Medya okuryazarlığı dersi, kişinin medya bilinci kazanmasında çok önemli bir role sahiptir. Bu dersin etkili uygulamalarla işlenmesi eleştirel düşünme, problem çözme, sosyal-kişisel özerklik ve iletişim gibi önemli becerilerin çocuklara kazandırılmasına katkı sağlayacaktır. Bütün bu yetenekler aktif ve bilinçli bir vatandaşlık oluşturmak için oldukça önemlidir. Gerçekte, medya okuryazarlığı ile ilgili batılı toplumlarda yapılan çalışmalar medya bilgisine sahip bireylerin toplumsal konularla ilgili yerinde bir fikre sahip olduğunu, toplumsal olduğu kadar bireysel olarak da fikirlerini ortaya koyacak iyi bir donanıma sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Carlsson, Tayie, Jacquinet-Delaunay ve Perez, 2008).

Yaşam boyu öğrenme çerçevesinde değerlendirilen Medya okuryazarlığı dersinin bireye kazandırdığı yetenekler birey ve toplum üzerinde bilgilendirici ve yönlendirici bir etkiye sahiptir. Bu yetenekler bir eğitim kurumunda öğrenilse bile durmayan devam eden bir bütündür. Birey medya iletilerine sadece okuldayken maruz kalmamaktadır. Her yerde ve günün her anında medya araçlarıyla etkileşim halindedir. Öğrencilerin medya araçlarıyla etkileşim halinde olduğu önemli ortamlardan biri de şüphesiz ev ortamıdır Biz de bu çalışmamızda medya okuryazarlığı dersini alan ve almayan ortaokul öğrencilerinin velilerinin görüşlerine başvurarak onların medya okuma düzeylerini ev ortamında ne derece sergileyebildiklerini ortaya koymaya çalıştık.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, öğrenci velilerinin görüşleri doğrultusunda medya okuryazarlığı dersini almış ve almamış ortaokul öğrencilerinin medya okuma düzeylerini ev ortamında ne derece sergileyebildiklerini ortaya koyabilmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Veli görüşlerine göre medya okuryazarlığı dersini alan ve almayan öğrencilerin okul dışındaki iletişim ortamları açısından aralarında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Veli görüşlerine göre medya okuryazarlığı dersini alan ve almayan öğrencilerin okul dışındaki ortamlarda bulunan kitle iletişim araçlarından faydalanma durumlarına göre aralarında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Veli görüşlerine göre medya okuryazarlığı dersini alan ve almayan öğrencilerin bilinçli internet kullanma düzeyleri bakımından aralarında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Veli görüşlerine göre medya okuryazarlığı dersini alan ve almayan öğrencilerin bilinçli televizyon kullanma düzeyleri bakımından aralarında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, örnek olay çalışması deseninde, nitel bir çalışmadır. Yıldırım ve Şimşek (2011) nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamaktadırlar”.

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan örnek olay (case study) stratejisinden faydalanılmıştır. Durum çalışmaları, farklı sosyal olguları betimlemek, açıklamak ve değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır. Bu nedenle durum çalışmasıyla bir olgu betimlenebilir, açıklanabilir ve değerlendirilebilir. Çalışmamızda medya okuryazarlığı dersini almamış ve almamış öğrencilerin medya okuma düzeyleri velilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Van il merkezinde bulunan 30 Ağustos Ortaokulunda öğrenim gören 8/A ve 8/B sınıfı öğrenci velileri oluşturmaktadır. Bu sınıflardan medya okuryazarlığı dersini seçmeli olarak almış 8/B sınıfından 10 öğrenci velisi, medya okuryazarlığı dersini almamış 8/A sınıfından da 10 öğrenci velisi amaçlı ve yargıya dayalı örnekleme yöntemiyle seçilerek araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Uygulamaya katılan veliler kodlanarak tabloda belirtilmiştir. Tabloda da görüldüğü gibi medya okuryazarlığı dersini alan öğrenci velileri 8/B-VÖ1, 8/B-VÖ2.....8/B-VÖ10; medya okuryazarlığı dersini almayan öğrencilerin velileri de 8/A-VÖ1, 8/A-VÖ2.....8/A-VÖ10 şeklinde kodlanmıştır. Uygulamaya 8/B sınıfındaki öğrenci velilerinden 7 anne, 2 baba ve 1 abla; 8/A sınıfı öğrenci velilerinden de 9 anne ve 1 abla katılmıştır.

Tablo 1: Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrenci Velileri

Medya Okuryazarlığı Dersini Alan 8/B Sınıfı Öğrenci Velileri		Medya Okuryazarlığı Dersini Almayan 8/A Sınıfı Öğrenci Velileri	
Kodlar	Öğrenci Velileri	Kodlar	Öğrenci Velileri
8/B-VÖ1	Baba	8/A-VÖ1	Anne
8/B-VÖ2	Anne	8/A-VÖ2	Anne
8/B-VÖ3	Anne	8/A-VÖ3	Anne
8/B-VÖ4	Anne	8/A-VÖ4	Abla
8/B-VÖ5	Anne	8/A-VÖ5	Anne
8/B-VÖ6	Baba	8/A-VÖ6	Anne
8/B-VÖ7	Abla	8/A-VÖ7	Anne
8/B-VÖ8	Anne	8/A-VÖ8	Anne
8/B-VÖ9	Anne	8/A-VÖ9	Anne
8/B-VÖ10	Anne	8/A-VÖ10	Anne
Toplam	10		10

Velilerle yapılan görüşmeler onların isteği üzerine genelde ev ortamında gerçekleştirilmiştir. Her veliyle yapılan görüşme 20-25 dakika sürmüştür. Başlangıçta velilere, yapılacak görüşmenin veri kaybını önlemesi amacıyla video kamerayla ya da ses kayıt cihazıyla yapılacağı söylendi. Ama öğrenci velilerinin istememesi üzerine not tutarak görüşme yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi türlerinden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşme türünden faydalanılmıştır.

Araştırma kapsamında sekizinci sınıfa giden medya okuryazarlığı dersini alan ve almayan 20 öğrencinin velileriyle, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede öğrencilerin medya okuma düzeyleri velilerin görüşleri dikkate alınarak tespit edilmeye çalışılmıştır.

Görüşme soruları, "Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabında" yer alan İletişim nedir?, Kitle iletişimi, Medya, Televizyon, Gazete ve İnternet gibi ünitelerle alakalı kazanımlar dikkate alınarak "Çocuğun Okul Dışındaki İletişim Ortamı", "Çocuk ve Kitle İletişim Araçları", "Çocuk ve İnternet Kullanımı" ve "Çocuk ve Televizyon Kullanımı" başlıklı 4 ana temadan oluşmaktadır.

Öğrenci Velileri Görüşmeleri ve Veri Toplama Süreci

Her öğrenci velisiyle ev ortamında bire bir görüşmeler gerçekleşmiştir. Hazırlanan bir görüşme kılavuzu ile araştırmanın yapılış amacı velilerle paylaşılmıştır. Araştırmacı; görüşme yapacağı öğrenci velilerine, görüşmeler sırasında veri kaybını önlemek amacıyla ses kayıt cihazı kullanacağını belirtmiş ama velilerin genelinin istememesi üzerine görüşmeler not tutularak gerçekleştirilmiştir. Her bir veliyle yapılan görüşme yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada veriler nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan 'görüşme' yöntemi çeşitlerinden 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' aracılığı ile toplanmıştır. Öğrenci velileriyle yapılan görüşmeler not alınarak kaydedilmiş ve kayıt edilen veriler tek tek okunarak yazılı metinler haline getirilmiştir.

Öğrenci velileri ile yapılan görüşmede elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çerçevede içerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalıştık. Bu çerçevede içerik analizin 4 bölümde yapılanları incelediğimizde:

Öğrenci velileriyle yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan kod ve temalar EK-1'de verilmiştir. Velilerle yaptığımız görüşmede alt problemleri dikkate aldığımızda verilerden toplam 22 koda ulaştık. Her kodu ilgili olduğu temanın başlığının altında vermeye çalıştık.

Çıkan kodlardan yola çıkarak verileri genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategorilerde toplayan temalara ulaştık. Velilerle yaptığımız görüşmede verileri dikkate aldığımızda toplam 4 temaya ulaştık.

Velilerle yaptığımız görüşmede ulaştığımız 22 kodu ilgili olan 4 temaya bölüştürdük.

Bu son aşamada topladığımız verilere anlam kazandırmak, bulgular arasındaki ilişkileri açıklamak, neden-sonuç ilişkilerini belirtmek, bulgulardan bir takım sonuçlar çıkarmak ve elde edilen sonuçların önemini ortaya koymak için kapsamlı yorumlar yapmaya çalıştık.

Bulgular

Görüşme sorularından elde edilen veriler bir takım temalar ve bu temalarla alakalı kodlar altında verilmiştir. Bu görüşmenin araştırmanın amacına olan katkısı doğrudan alıntılarla daha da artırılmıştır.

Birinci Tema: Çocuğun Okul Dışındaki İletişim Ortamına İlişkin Bulgular

Medya okuryazarlığı dersinin, yaşam boyu öğrenme çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiği düşünüldüğünde bu dersi alan öğrencilerin almayan öğrencilere kıyasla çevrelerinde bulunan diğer insanlarla (aile, arkadaş) etkili bir iletişim kurup kurmadığını ve ne tür iletişim yöntemleri kullandıklarını tespit edebilmek için her iki öğrenci grubunun velilerine “Çocuğunuzun evdeki bir gününü kısaca anlatabilir misiniz? Ve evde sizinle ya da dışarıda arkadaşlarıyla olan diyalogu nasıldır? Açıklar mısınız?” gibi sorular soruldu. Medya okuryazarlığı dersini almış (8/B-V) ve almamış (8/A-V) öğrenci velilerinin bu sorulara verdikleri cevaplarda ortaya çıkan kodların, frekans dağılımları Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2: Çocuğun Okul Dışındaki İletişim Ortamını İfade Etmek İçin Kullanılan Kavramların Dağılımı

Kod	Veliler	f	
Dışarıda oyunlarla zaman geçirme	8/A-V	V1, V2, V4, V5, V6, V7, V9	70
	8/B-V	V1, V6, V7, V10	40
Evde TV/bilgisayarla zaman geçirme	8/A-V	V1, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10	90
	8/B-V	V1, V2, V5, V6, V7, V9, V10	70
Ders çalışarak zaman geçirme	8/A-V	V3, V4, V6, V7, V9	50
	8/B-V	V1, V2, V3, V4, V5, V7, V8, V9, V10	90
Her zaman arkadaşlarla iletişim halinde olma	8/A-V	V1, V2, V4, V5, V6, V7, V9	70
	8/B-V	V1, V6, V7, V8, V10	50
Aile içindeki bireylerle iletişim halinde olma	8/A-V	V3, V8, V10	30
	8/B-V	V2, V3, V4, V5, V9	50

Tablo 2' de görüldüğü gibi öğrenci velilerine öğrencilerin evdeki bir gününü anlatınız ve onun çevresiyle ve sizlerle iletişimi nasıldır soruları sorulduğunda 8/A sınıfı velileri dışarıda oyunla zaman geçirme (V1, V2, V4, V5, V6, V7, V9; f 70), ders çalışarak zaman geçirme (V3, V4, V6, V7, V9; f 50), her zaman arkadaşlarıyla iletişim halinde olma (V1, V2, V4, V5, V6, V7, V9; f 70) ve aile içindeki bireylerle iletişim halinde olma (V3, V8, V10; f 30) gibi ifadeler kullanmışlardır. Konuyla alakalı olarak 8/B sınıfı velileri de dışarıda oyunla zaman geçirme (V1, V6, V7, V10; f 40), ders çalışarak zaman geçirme (V1, V2, V5, V6, V7, V9, V10; f 70), her zaman arkadaşlarıyla iletişim halinde olma (V1, V6, V7, V8, V10; f 50) ve aile içindeki bireylerle iletişim halinde olma (V2, V3, V4, V5, V9; f 50) gibi ifadeler kullanmışlardır.

Tablo 2'deki frekans değerlerinden anlaşıldığı kadarıyla öğrencilerin okul zamanı dışında günlerini nasıl geçirdiğiyle ve etrafındaki kişilerle nasıl bir iletişim kurduklarıyla alakalı görüş bildirirken dışarıda oyunlarla zaman geçirme, evde TV, bilgisayarla zaman geçirme ve her zaman arkadaşlarla iletişim halinde olma gibi kavramların kullanılma oranları açısından 8/A sınıfı velilerinin lehine bir farkın olduğu; ders çalışarak zaman geçirme ve aile içindeki bireylerle iletişim halinde olma gibi kavramların kullanılma oranı açısından da 8/B sınıfı velileri lehinde bir farkın olduğu görülmektedir.

İkinci Tema: Çocuk ve Kitle İletişim Araçlarına İlişkin Bulgular

Medya okuryazarlığı dersini almış öğrencilerin bu dersi almamış öğrencilere kıyasla kitle iletişim araçlarından farklı bir biçimde faydalanıp faydalanmadığını tespit edebilmek için velilere “Çocuğunuz evde en çok hangi kitle iletişim aracıyla ya da araçlarıyla (televizyon, radyo, cep telefonu, Mp3/4, bilgisayar, gazete, dergi, kitap vb.) zaman geçiriyor?, Bu araçlara günde ortalama kaç saat ayırıyor?, Bu araçları kullanması için evde belli bir zaman var mı? Yoksa istediği zaman kullanabiliyor mu?, Bu araçları kullanırken kontrol edilmesi gerekiyor mu? Yoksa kendisi ne zaman kapatması, hangi programları izlememesi, hangi web sitelerine girmemesi gerektiğini biliyor mu? Gibi sorular soruldu. Medya okuryazarlığı dersini almış (8/B-V) ve almamış (8/A-V) öğrenci velilerinin bu sorulara verdikleri cevaplarda ortaya çıkan kodların, frekans dağılımları Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3: Çocuğun Okul Dışında Etkileşime Girdiği Kitle İletişim Araçlarıyla İlgili Olarak Kullanılan Kavramların Dağılımı

Kod	Veliler	f	
Televizyon/Bilgisayar/cep telefonu kullanma	8/A-V	V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10	100
	8/B-V	V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10	100
Kitap okuma/gazete/dergi	8/A-V	V3, V6, V7, V8	40
	8/B-V	V1, V2, V5, V8, V9, V10	60
Kitle iletişim aracına 2-3 saat zaman ayırma	8/A-V	V2, V3, V4, V7, V8, V10	60
	8/B-V	V2, V3, V5, V6, V8, V10	60
Kitle iletişim araçlarını istediği zaman kullanabilir	8/A-V	V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10	100
	8/B-V	V1, V2, V5, V7, V8, V9	60
Kitle iletişim araçlarını belli kriterlere göre kullanır	8/A-V	-	0
	8/B-V	V3, V4, V10	30
Kitle iletişim araçlarını kullanırken denetlenmeli	8/A-V	V4, V5, V6, V9	40
	8/B-V	V1	10
Kitle iletişim araçlarını kullanırken denetlenmeye gerek yok	8/A-V	V1, V2, V3, V7, V8, V10	60
	8/B-V	V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10	90
Kitle iletişim araçlarına 3-4 saat zaman ayırma	8/A-V	V1, V5, V6, V9	40
	8/B-V	V7, V9, V10	30

Tablo 3' de görüldüğü gibi kitle iletişim araçlarıyla öğrencilerin ne denli içli dışlı olduklarını tespit edebilmek için öğrenci velilerine “Çocuğunuz evde en çok hangi kitle iletişim aracıyla ya da araçlarıyla (televizyon, radyo, cep telefonu, Mp3/4, bilgisayar, gazete, dergi, kitap vb.) zaman geçiriyor? Bu

araçlara günde ortalama kaç saat ayırıyor? Bu araçları kullanması için evde belli bir zaman var mı? Yoksa istediği zaman kullanabiliyor mu? Bu araçları kullanırken kontrol edilmesi gerekiyor mu? Yoksa kendisi ne zaman kapatması, hangi programları izlememesi, hangi web sitelerine girmemesi gerektiğini biliyor mu?” gibi sorular soruldu. Bu sorulara 8/A-V sınıfı velileri *Televizyon/Bilgisayar/cep telefonu kullanma* (V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10; f 100), *Kitap okuma/gazete/dergi* takip etme (V3, V6, V7, V8; f 40), *Kitle iletişim aracına 2-3 saat zaman ayırma* (V2, V3, V4, V7, V8, V10; f 60), *Kitle iletişim aracına 3-4 saat zaman ayırma* (V1, V5, V6, V9; f 40), *Kitle iletişim araçlarını istediği zaman kullanabilme* (V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10: f 100), *Kitle iletişim araçlarını kullanırken denetlenmeli* (V4, V5, V6, V9; f 40) ve *Kitle iletişim araçlarını kullanırken denetlenmeye gerek yok* (V1, V2, V3, V7, V8, V10; f 60) gibi kavramları kullanmışlardır.

Aynı sorulara 8/B-V sınıfı velileri de *televizyon/bilgisayar/cep telefonu kullanma* (V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10; f 100), *Kitap okuma/gazete/dergi* takip etme (V1, V2, V5, V8, V9, V10; f 60), *Kitle iletişim aracına 2- 3 saat zaman ayırma* (V2, V3, V5, V6, V8, V10; f 60), *Kitle iletişim aracına 3-4 saat zaman ayırma* (V4, V7, V9 ; f 30), *Kitle iletişim araçlarını istediği zaman kullanabilme* (V1, V2, V5, V7, V8, V9 : f 60), *Kitle iletişim araçlarını belli kriterlere göre kullanma* (V3, V4, V10: f 30), *Kitle iletişim araçlarını kullanırken denetlenmeli* (V1: f 10), *Kitle iletişim araçlarını kullanırken denetlenmeye gerek yok* (V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10: f 90) gibi kavramları kullanmışlardır.

Tablo 3' deki frekans değerlerinden anlaşıldığı kadarıyla, öğrencilerin çevrelerinde bulunan kitle iletişim araçlarıyla nasıl bir etkileşim içinde olduklarıyla alakalı görüş bildirirken *kitle iletişim aracına 3-4 saat zaman ayırma*, *kitle iletişim araçlarını istediği zaman kullanabilir ve kitle iletişim araçlarını kullanırken denetlenmeli* gibi kavramların kullanılma oranları açısından 8/A sınıfı öğrenci velilerinin lehine bir farkın olduğu; *kitap okuma/gazete/dergi takip etme*, *kitle iletişim aracına 2-3 saat zaman ayırma*, *kitle iletişim araçlarını belli kriterlere göre kullanır*, *kitle iletişim araçlarını kullanırken denetlenmeye gerek yok* gibi kavramların kullanılma oranları açısından da 8/B sınıfı öğrenci velilerinin lehine bir farkın olduğu; *televizyon/bilgisayar/cep telefonu kullanma* kavramının kullanılma oranı açısından her iki öğrenci velileri görüşleri arasında bir farkın olmadığı görülmektedir.

Üçüncü Tema: Çocuk ve İnternet Kullanımına İlişkin Bulgular

Medya okuryazarlığı dersini almış öğrencilerin bu dersi almamış öğrencilere kıyasla internet kullanımlarının ne denli farklı olduğunu tespit edebilmek için “Ne tür internet sayfalarına giriyor, bunun nasıl takipçisi oluyorsunuz?, Girdikleri internet sayfalarının güvenli sayfalar mı, yoksa zararlı sayfalar mı olduğu konusunda çocuğunuzun bilgisi var mı? Varsa açıklayabilir misiniz?, Hangi sıklıkla ve ne amaçla internet kafelere takılır? İnterneti başka bir yerde kullanıyorsa bu konu hakkında size bilgi veriyor mu? Gibi sorular soruldu. Medya okuryazarlığı dersini almış (8/B-V) ve almamış (8/A-V) öğrenci velilerinin bu sorulara verdikleri cevaplarda ortaya çıkan kodların, frekans dağılımları Tablo 4’de görülmektedir.

Tablo 4: Okul Dışında Kullanılan İnternetle İlgili Olarak İfade Edilen Kavramların Dağılımı

Kod	Veliler	f	
İnterneti kontrollü ve bilinçli kullanır	8/A-V	V1, V3, V4, V5, V9	50
	8B-V	V2, V3,V10	30
İnterneti pek kullanmaz	8/A-V	V2, V7, V8, V10	40
	8/B-V	V4, V5, V8, V9, V10	50
İnterneti oyun amaçlı kullanır	8/A-V	V4, V5, V9,V10	40
	8/B-V	V1, V6, V7	30
İnterneti bilgi edinme amaçlı kullanır	8/A-V	V2, V3, V9	30
	8/B-V	V2, V3, V8,V10	40

Tablo 4’ de görüldüğü gibi öğrencilerin internet bağlantılı bilgisayarlarla ne denli etkileşimde olduklarını tespit edebilmek için öğrenci velilerine “Ne tür internet sayfalarına giriyor, bunun nasıl takipçisi oluyorsunuz?, Girdikleri internet sayfalarının güvenli sayfalar mı, yoksa zararlı sayfalar mı olduğu konusunda çocuğunuzun bilgisi var mı? Varsa açıklayabilir misiniz?, Hangi sıklıkla ve ne amaçla internet kafelere takılır? İnterneti başka bir yerde

kullanıyorsa bu konu hakkında size bilgi veriyor mu? Açıklar mısınız?” gibi sorular soruldu. Bu sorulara 8/A-V sınıfı velileri *interneti kontrollü ve bilinçli kullanır* (V1, V3, V4, V5, V9; f 50), *interneti pek kullanmaz* (V2, V7, V8, V10; f 40), *interneti oyun amaçlı kullanır* (V4, V5, V9, V10; f 40) ve *interneti bilgi amaçlı kullanır* (V2, V3, V9; f 30) gibi kavramları kullanmışlardır. 8/B sınıfı öğrenci velileri de bu konu hakkında *interneti kontrollü ve bilinçli kullanır* (V2, V3, V10; f 30), *interneti pek kullanmaz* (V4, V5, V8, V9, V10; f 50), *interneti oyun amaçlı kullanır* (V1, V6, V7; f 30) ve *interneti bilgi amaçlı kullanır* (V2, V3, V8, V10; f 30) gibi kavramaları kullanmışlardır.

Tablo 4' deki frekans değerlerinden anlaşıldığı kadarıyla öğrencilerin okul zamanı dışında internet bağlantılı bilgisayar kullanıp kullanmadıklarıyla alakalı görüş bildirirken *interneti kontrollü ve bilinçli kullanma* ve *interneti oyun amaçlı kullanma* gibi kavramların kullanılma oranı açısından 8/A sınıfı öğrenci velilerinin lehine az da olsa bir farkın olduğu; *interneti pek kullanmaz* ve *interneti bilgi amaçlı kullanma* gibi kavramların kullanılma oranı açısından da 8/B sınıfı velileri lehinde az da olsa bir farkın olduğu görülmektedir.

Dördüncü Tema: Çocuk ve Televizyon Kullanımına İlişkin Bulgular

Medya okuryazarlığı dersini almış öğrencilerin bu dersi almamış öğrencilere kıyasla gündelik yaşamlarında televizyon kullanımları arasında önemli bir farkın olup olmadığını tespit edebilmek için öğrenci velilerine “Ev de çocuğunuzla birlikte televizyon izler misiniz? Açıklar mısınız?, Birlikteyken hangi programları izlersiniz? Bu programları tercih ederken dikkate aldığınız kriterler var mı? Açıklar mısınız?, Çocuğunuz, yalnızken daha çok hangi programları izler?, Yalnızken izlediği programın onun yaş grubuna uygun olup olmadığını denetlersiniz?, Çocuğunuz birlikte izlediğiniz veya yalnız izlediği programlar hakkında yorum yapar mı? Açıklar mısınız? Beraber izlediğiniz ya da onun yalnızken izlediği, meşgul olduğu programların sizi ve onu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?, gibi sorular soruldu. Medya okuryazarlığı dersini almış (8/B-V) ve almamış (8/A-V) öğrenci velilerinin bu sorulara verdikleri cevaplarında ortaya çıkan kodların, frekans dağılımları Tablo 4.24'de görülmektedir.

Tablo 5: Çocuğun Okul Dışında Kullandığı Televizyonla İlgili Olarak İfade Edilen Kavramların Dağılımı

Kod	Veliler	f
Televizyon izlerken çok da kriterlere dikkat etmez	8/A-V V1, V9, V10	30
	8/B-V V2, V9	20
İzlediği televizyon programları hakkında yorum yapar	8/A-V V2, V3, V4, V5, V6, V9	60
	8/B-V V3, V4, V8, V10	40
İzlediği televizyon programlarından etkilenir	8/A-V V1, V4, V5, Ö6, Ö8 Ö9	60
	8/B-V V1, V2, V3, V6, V10	50
İzlediği televizyon programlarından etkilenmez	8/A-V -	0
	8/B-V V4, V5, V8, V9	40
Bilinçli bir televizyon izleyicisidir	8/A-V V2, V5, V6, V7	40
	8/B-V V4, V5, V8, V10	40

Tablo 5' de görüldüğü gibi öğrencilerin gündelik yaşantılarında televizyonla ne denli etkileşimde olduklarını tespit edebilmek için öğrenci velilerine “Ev de çocuğunuzla birlikte televizyon izler misiniz? Açıklar mısınız?, Birlikteyken hangi programları izlersiniz? Bu programları tercih ederken dikkate aldığınız kriterler var mı? Açıklar mısınız? , Çocuğunuz, yalnızken daha çok hangi programları izler? Yalnızken izlediği programın onun yaş grubuna uygun olup olmadığını denetlersiniz?, Çocuğunuz birlikte izlediğiniz veya yalnız izlediği programlar hakkında yorum yapar mı? Açıklar mısınız?, Beraber izlediğiniz ya da onun yalnızken izlediği, meşgul olduğu programların sizi ve onu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız? Bu sorulara 8/A sınıfı velileri *televizyon izlerken çok da kriterlere dikkat etmez* (V1, V9, V10; f 30), *izlediği televizyon programları hakkında yorum yapar* (V2, V3, V4, V5, V6, V9; f 60), *bilinçli bir televizyon izleyicisidir* (V2, V5, V6, V7; f 40) ve *izlediği televizyon programlarından etkilenir* (V2, V3, V4, V5, V6, V9; f 60) gibi kavramları kullanmışlardır. 8/B sınıfı öğrenci velileri de bu konu hakkında *televizyon izlerken çok da kriterlere dikkat etmez* (V2, V9; f 20),

izlediği televizyon programları hakkında yorum yapar (V3, V4, V8, V10; f 40) izlediği televizyon programlarından etkilenir (V3, V4, V8, V10; f 40), bilinçli bir televizyon izleyicisidir (V4, V5, V8, V10; f 40) ve izlediği televizyon programından etkilenmez (V4, V5, V8, V9; f 40) gibi kavramaları kullanmışlardır.

Tablo 5' deki frekans değerlerinden anlaşıldığı kadarıyla öğrencilerin okul zamanı dışında televizyon kullanmalarıyla alakalı görüş bildirirken *televizyon izlerken çok da kriterlere dikkat etmez, izlediği televizyon programları hakkında yorum yapar ve izlediği televizyon programlarından etkilenir* gibi kavramların kullanılma oranı açısından 8/A sınıfı öğrenci velilerinin lehine az da olsa bir farkın olduğu; *izlediği televizyon programlarından etkilenme* kavramının kullanılma oranı açısından da 8/B sınıfı velileri lehinde bir farkın olduğu görülmektedir.

Sonuç

Medya okuryazarlığı dersini almamış öğrencilerin velileri (8/A-V) çocuklarının evde iken zamanlarının çoğunu televizyonla, bilgisayarla, dışarıda arkadaşlarıyla oyunla ve bazen de ders çalışarak geçirdiklerini ayrıca, çocuklarının evdeki bireylerle olan iletişimlerinin sorunlu olduğunu ve bundan dolayı çocuklarıyla bazen sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Medya okuryazarlığı dersini almış öğrencilerin velileri de (8/B-V) çocuklarının zamanlarını genelde ders çalışarak, evde televizyon izleyerek ve bilgisayar kullanarak arta kalan zamanlarında da dışarıda arkadaşlarıyla oyunla geçirdiklerini ayrıca, çocuklarının evdeki bireylerle olan iletişim düzeylerinin dışarıda arkadaşlarıyla olan iletişim düzeyleriyle aynı olduğunu ifade etmişlerdir.

Her iki öğrenci grubunun benzer olarak en çok zaman ayırdıkları aktivite -velilerin ifadesinden de anlaşıldığı gibi- televizyon izleme veyahut bilgisayarla zaman geçirme aktivitesidir. Kişinin televizyon ya da diğer kitle iletişim araçlarına ayırdıkları zaman onların alışkanlıklarını da çok ciddi etkilemektedir. Öğrencilerin uzun süre tepkisiz olarak izledikleri televizyon, bilgisayar programları onları sosyal hayattan da soyutlamaktadır. 8/A sınıfı öğrencilerinin ev içindeki iletişimlerinin arkadaş ortamına kıyasla zayıf olması kitle iletişim araçlarına aşırı zaman ayırmalarının bir sonucu olabilir. Kitle iletişim araçlarının nasıl kullanılması ve bu araçlara ne kadar zaman ayrılması gerektiği medya okuryazarlığı dersinin önemli kazanımları arasında yer

almaktadır. 8/B sınıfı öğrencilerinin de bu dengeyi az da olsa tutturmuş olmaları-velilerin ifadelerinden anlaşıldığı kadarıyla- yine bu dersin önemli bir sonucu olabilir.

Çocukların fazla televizyon izlemeleriyle alakalı olarak yapılan çalışmalara baktığımızda, Gelişim Platformu adlı sitede (2007) yayınlanan “TV ve Şiddet” isimli araştırma sonuçlarına göre artık çocukların yetişkinlerden daha çok televizyon karşısında gününü geçirdikleri, televizyonun çocukların gelişiminde çok önemli bir yer tuttuğu, çocuğun dış dünya ile ilk bağlantısını televizyonun sağladığı ve televizyonun çocuğun en önemli eğitmeni olduğu vurgulanmıştır.

Yapılan bilimsel araştırmalara göre, Türkiye'de televizyon izleme süresinin günde ortalama 4-5 saat olduğu görülmektedir. Çeşitli uluslararası araştırma ve istatistiklerde çocuklar da dahil olmak üzere televizyon izlemenin, zamanı tüketme olgusu olarak gözüktüğüne parmak basmaktadır. Bir boş zaman aktivitesi olarak görülen televizyon izleme süreleri, yapılan uluslararası istatistiklerde ortalama olarak günlük 2-4 saat olarak görülmektedir. Bu da tüm hayati aktivitelerden arta kalan zamanın televizyon karşısında tüketildiğini göstermektedir (MEB, 2012).

Öğrencilerin zamanlarını ayırdıkları kitle iletişim araçları onların aile içi iletişimlerine de etki etmektedir. Özellikle medya okuryazarlığı dersini almayan öğrencilerin aile içindeki iletişimlerinin zayıf olduğu velilerin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Konuyla alakalı olarak, Acat (2012) kitle iletişim araçlarına yoğun bir biçimde maruz kalan bireylerin karşılıklı etkileşim içine girmelerini zorunlu kılacak zamanlarının iyice azaldığını, kitle iletişim araçlarının cezbedici bir ortam oluşturduğundan dolayı pasifize olan bireyin aile içinde iletişime ve etkileşime girmelerinin güçleştiğine dikkat çekmektedir. Acat (2012), Televizyon ve internet gibi kitle iletişim araçlarının uzun süre kullanılması yüzeysel ilişki ağlarına, hızla vazgeçmeye ve sorumluluk bilincinin körelmesine, duyarsızlık gibi arazi durumların ortaya çıkmasına neden olduğunu ifade etmiştir. Şengül (2011) ve Kalkan (2008) da kitle iletişim araçlarının verdiği mesajların, çocukların ve gençlerin ebeveynleriyle olan ilişkilerini ve iletişimlerini etkilediğini, özellikle TV yayınlarında ve reklamlarda sunulan anne-baba tutumlarının çocukların ve gençlerin ideal ebeveyn algısını şekillendirdiğini ifade etmişlerdir. Çocukların bilinçaltında; reklamlarda sunulan ürünleri kullanmayan annenin, çocuklarına daha fazla tüketebilmeleri için yeterli fırsatı ve konforu sağlayamayan babanın yetersiz ve kötü olarak değerlendirdiklerini ve tüm bunların çocuklarla

ebeveynlerin iletişimini olumsuz yönde etkilediklerini belirtmişlerdir.

Öğrenci velilerinin ifadelerinden her iki öğrenci grubunun evde iken en çok televizyona sonra da bilgisayar ve cep telefonu gibi araçlara zaman ayırdıkları, gazete, kitap ve dergi gibi basılı yayın araçlarına ise 8/B sınıfı öğrencilerinin biraz daha önem verdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca velilerin ifadelerinden kitle iletişim araçlarını kullanma konusunda 8/A sınıfı öğrencilerinin daha rahat oldukları, bu araçları kullanırken belirli kriterlere (akıllı işaretler, yaş, çocuk psikolojisi, ödev yapıldıktan sonra izle vb.) 8/B sınıfına kıyasla daha az dikkat ettikleri bu yüzden öğrencilerin kitle iletişim araçlarını kullanırken belirli zaman aralıklarında denetlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. 8/B sınıfı velilerinin öğrencilerini kitle iletişim araçlarını kullanırken çok da denetleme gereği duymamaları aslında medya okuryazarlığı dersinin bu öğrencilere kazandırdığı bilinçle açıklanabilir.

8/A sınıfı öğrencilerinin 8/B sınıfı öğrencilerine kıyasla kitle iletişim araçlarını kullanırken daha serbest davranmaları, basılı yayın araçlarına daha az zaman harcamaları ve kitle iletişim araçlarını kullanırken ara ara denetlenmeleri gerektiği aslında medya eğitimi almadıklarının bir sonucu olabilir. Çünkü Potter (2005), medya okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerde iki temel değişime yol açtığını belirtmektedir: farkındalık ve kontrol. Farkındalık, medya araçlarının her türlü iletişimini anlamlı bilgilere dönüştürme, eleştirme, anlık ve uzun süreli etkilerini şekillendirme bilincine ulaşmadır. Bu bilinçlilik sayesinde de, birey ikinci aşamaya geçerek medyanın etkileri üzerinde bir kontrol kazanır. Medya okuryazarlığı eğitimi, öğrencileri bu amaç doğrultusunda yönlendirmektedir. 8/B sınıfı öğrencilerinin de az da olsa kitle iletişim araçlarını dengeli kullanmalarında bu eğitimin etkisi vardır.

Yapılan araştırmalar da televizyon ve internet gibi bireyin sosyalleşmesini olumsuz yönde etkileyen kitle iletişim araçlarının kitap okuyan ve akranları ile oyun oynayarak sosyalleşen çocuk idealini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Alver ve Gül'ün (2005) İstanbul'da yaşayan 1000 çocuk üzerinde yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre, çocukların televizyon izleme süreleri kitap okuma sıklığına göre daha fazladır. Tıpkı kitaplarla olan ilişkilerinde olduğu gibi çocuk oyunlarının doğasında da klasik geleneksel oyunlara kıyasla önemli oranda değişimler meydana gelmektedir. Gözlemler, çocukların zamanlarını gittikçe artan bir şekilde bilgisayar oyunlarının başında geçirdiğine işaret etmektedir (Cesur ve Paker, 2007).

Öğrenci velilerinin ifadelerinden her iki öğrenci grubunun interneti kullanma konusunda yeterli imkân ve bilince sahip olmadığı sonucu

çıkarılabilir. Veliler öğrencilerin interneti bazen ödev amaçlı bazen de oyun amaçlı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Çocuklar genelde interneti internet kafelerde kullanmaktadır. Denetimin çok zor olduğu bu türden ortamlar her türlü olumsuzluğun barındığı yerler haline gelmiştir. Konuyla alakalı olarak Arnas'ın (2005) , Ersoy ve Yaşar'ın (2003) yaptığı çalışmalar çocukların interneti daha çok eğlence ve oyun amaçlı kullandıkları yönündeydi. Burada asıl dikkat edilmesi gereken durum çocukların sık sık internet kafelere gitmeleridir. Gören (2003) “Yeni iletişim teknolojisi olarak internet kafeler ve internetin kamuya açık alanlarda kullanılması” konusunda yaptığı araştırmaya göre; evinde bilgisayar ve internet bağlantısı olmayanların ağırlıklı olarak internet kafeleri kullandığını, internet kafelerin kimileri için bilgisayarla ilk kez yüzyüze geldiği bir ortam olduğu, evinde bilgisayar olmayanların da bir bölümünün pahalı olması nedeniyle evinde bağlantı kurmadıkları ortaya çıkmıştır.

Televizyon ve internet kullanımı kitle iletişim araçları içinde en fazla dikkat çeken araçlardır. Bu araçlar kullanımına bağlı olarak olumlu katkıların veya olumsuz etkilerin kaynağıdır. Bundan dolayı bilgisayar kullanımı konusunda ailelerin tutumları farklılık göstermektedir. Bazı aileler bilgisayar ve internet kullanımını çağ ile daha uyumlu olma, daha ileri bir düzey gibi algılamakta, çocuk ve gençleri bilgisayar kullanımı konusunda desteklemekteyken, bazıları da bilgisayarın çocukları sosyal hayattan kopardığını ve kullanımının kontrol altında tutulması gerektiğini belirtmektedir. Bir grup ise çocuğun internet kafelere gitmesine engel olmak adına, durumu gönülsüzce kabullenmiş görünmektedir. Bu gözlemler Batı'da yapılan bazı araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Kanadalı ailelerle yapılan bir çalışma, ailelerin çocuklarının interneti kullanmalarıyla ilgili olarak iyimser olduklarını, zira internetin geleceğin yöntemi olduğuna inandıklarını ortaya koymuştur. Bu aileler çocuklarının bilgisayarda genellikle okulla ilgili ödevler, araştırmalar yaptıklarından dolayı vakit geçirdiklerine inanmaktadırlar (Media Awareness Network, 2005).

Ülkemizde de konuyla alakalı olarak yapılan bir çalışmada Binark ve Sütçü (2007), Ankara'nın çeşitli ilçelerindeki 38 internet kafede 10-24 yaşları arası farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 206 kişiyle odak grup görüşmesi yapmışlardır. Yapılan çalışma sonucunda internet kafelerde en fazla zaman harcayan grubun 16 - 24 yaş arası gençler olduğu görülmüştür. Bu gençlerin 1 saat ila 10 saat arası internet kafelerde zaman harcadıkları görülmüştür. Bu yaş grubunun altındaki veya üstündeki yaş gruplarının internet kafelerde daha az

zaman harcadıkları görülmüştür. Çalışmada yaş düzeyleri farklılaştıkça internet kullanma amaçlarının da farklılaştığı saptanmıştır. 10 -15 yaş arası bireylerin interneti sohbet, oyun, ödev amaçlı kullandıkları, 16 - 19 yaş arası bireylerin interneti sohbet ve oyun amaçlı kullandıkları, 20 - 24 ve 24 yaşın üzerindeki yaş arası bireylerin interneti e-posta, oyun, sohbet amaçlı kullandıkları gözlemlenmiştir.

Çağımızın bir gereği olması ve birçok ihtiyacımızı karşılaması yanında, ailelerin bu yeni teknolojiyi tam olarak tanımamaları veya gerekli itinaı göstermemeleri yüzünden çocuklarımız, internette büyük zararlar görmektedir. Bu çocukların internete gitmelerini yasaklamak sorunu çözmek anlamına gelmez. Bu sorunun çözümü eğitimidir. EARGED'in (2008) yaptığı araştırma sonucuna göre anne -babanın eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin internet kafeye gitme oranları azalmaktadır. Bu eğitimin esasını medya okuryazarlığı eğitimi oluşturmaktadır. Sonuç itibariyle medya eğitimi sadece çocuklar için değil çocuk yaşlı demeden herkesin dahil olması gereken bir süreçtir.

Her iki öğrenci grubunun en fazla zaman ayırdığı kitle iletişim aracının televizyon olduğunu yukarıda belirtmiştik. Öğrenci velileri çocuklarıyla birlikte televizyon izlerken genelde akıllı işaretlere dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Ama çocuklarının yalnızken izledikleri televizyon programlarında bu uyarıcı işaretlere ne kadar dikkat ettiklerini fazla takip etmedikleri ve bu konuda çocuklarına güvendiklerini ifade etmişlerdir. Çocukların en fazla meşgul oldukları kitle iletişim aracının televizyon olması, istedikleri zaman bu aracı kullanabilmeleri ve yetişkinlerin izledikleri televizyon programlarını çocukların da rahatlıkla izlemeleri çocukların televizyondan daha çok etkilenmesine ve televizyonun karşısında sadece pasif alıcılar konumunda olmasına neden olmaktadır. Bu etkilenmeleri azaltmak eleştirel bir bakış açısıyla, televizyondan gelen iletileri eleştirmekle ve yorumlamakla olabilir. Medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin de pasif izleyiciler konumunda olması, eleştirel bir bakış açısıyla televizyondan gelen iletileri yorumlayamamaları ders kazanımlarının içselleştirilmemesiyle alakalı olabilir.

Öğrenci olsun yetişkin olsun izlenecek televizyon programını seçmede uyarıcı simge ve açıklamaların büyük bir etkisi vardır. Televizyon programların yayın başlangıcında çıkan akıllı işaretlerin ve uyarıcı açıklamaların hem öğrenciler hem de ebeveynler tarafından genelde ne anlama geldiği bilinmektedir. Öğrenci velileriyle yapılan görüşmelerde de velilerin bu konuda bilgili oldukları görülmüş ama televizyon izlenirken bu işaret ve açıklamalara

arasına dikkat edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu uyarıcı simge ve açıklamaları bilmek izlenen programdan etkilenmeme anlamına gelmemektedir. RTÜK' ün (2006b) ilköğretim çağındaki çocukların televizyon izleme alışkanlıklarını belirlemeye yönelik olarak, örneklemini Türkiye genelini kapsayan ilk bilimsel kamuoyu araştırması sonucunda görüşme yapılan çocukların %73,5' nin izledikleri televizyon programından etkilendikleri ve model aldıkları bir televizyon kahramanı olduğu tespit edilmiştir. Cesur ve Paker' in (2007) 454 ilkokul öğrencisiyle yaptıkları *Televizyon ve çocuk: Çocukların TV programlarına ilişkin tercihleri* konulu çalışmasında çocukların sadece çocuk dünyasına ilişkin programları takip etmediklerine ve oldukça önemli bir oranda yetişkinlere yönelik programları izledikleri sonucuna varmışlardır. Kitle iletişim araçlarını kullanma konusunda her yaşta kesimin kendileriyle alakalı olan içerik ve araca yönelmeleri ancak eğitimle olacak bir durumdur. Birçok yerde de önemle vurguladığımız gibi bu sorun “herkes için medya eğitimi” anlayışıyla çözüme kavuşabilir.

Kaynaklar

- Acat, B. (2012). Ailede iletişim ve etkileşim. B. Acat (Ed.). *Aile içi uyumlu etkileşim*. İçinde (s.26-46). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları
- Akçalı, S. İ. (2009). Tüketim toplumunda çocukluğun yitişisi. S. Akçalı (Ed.). *Çocuk ve medya* (İkinci baskı) İçinde (s. 1-13). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Alver, F. ve Gül, A.A. (2005). *Çocukların medya kullanımı*. 2. Uluslararası Çocuk ve İletişim Konferansı'nda sunulan bildiri, İstanbul Üniversitesi, İstanbul
- Arnas, Y. A. (2005) 3-18 Yaş grubu çocuk ve gençlerin interaktif iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4/4, 59-66.
- Binark, M. ve Sütçü, G. B. (2007). *Ankara mikro ölçeğinde internet kafeler kullanım biçimleri, XII. Türkiye'de İnternet Konferansı, Kasım, ss. 242-253, Ankara.*
- Carlsson U., Tayie S., Jacquinet-Delaunay G., Perez Tornero J.M. and UNESCO (Eds.). (2008). *Empowerment through media education : An Intercultural Dialogue.*
- Cesur, S. ve Paker, O. (2007). Televizyon ve çocuk: Çocukların TV programlarına ilişkin tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 6,19, 106-125.
- EARGED (2008). *İnternet kafelerin çocuklar üzerindeki etkisi*. Ankara: Kaynak Kitaplar Dizisi
- Ersoy, A., Yaşar, Ş. (2003). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin internet kullanma durumları", *G.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 4, 401-426
- Ertürk, Y. D. (2011). Çocukluk çağı gelişim dönemlerine göre medya kullanımı. Mustafa Ruhi Şirin (Ed.), *Çocuk hakları ve medya el kitabı* (s. 49-84). İstanbul: Çocuk vakfı.
- Gelişim Platformu (2007). Tv ve Şiddet. <http://www.gelisimplatformu.org/> adresinden 12 Temmuz 2014'de alınmıştır.
- Gigli, S. (2004). *Children, youth and media around the world: An overview of trends & issues.* http://www.unicef.org/videoaudio/intermedia_revised.pdf adresinden 27 Ağustos 2013'de alınmıştır.
- Gören, D. (2003). *Yeni iletişim teknolojisi olarak internet kafeler ve internetin kamuya açık alanlarda kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Kalkan, S. (2008). *Televizyon Yayınlarındaki Zararlı İçerikten Küçüğün Korunması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- MEB (2012a). *Medya okuryazarlığı dersi öğretmen kılavuz kitabı*, Dergah ofset, İstanbul
- Media Awareness Network (2005). Young Canadians in wired word phase II. student survey. <http://mediasmarts.ca/sites/default/files/pdfs/publication-report/full/YCWWII-student-survey.pdf>, adresinden 20 Mart 2012'de alınmıştır.
- Potter, J.W. (2005). *Media literacy*. London: Sage publications
- RTÜK (2012a). Medya okuryazarlığı çalışmayı başladı. http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik_id=7f5f96f6-f1a9-429d-a41c-19bad60002f3 adresinden 23 Haziran 2013'de alınmıştır.
- RTÜK (2006b). İlköğretim çağındaki çocukların televizyon izleme alışkanlıkları kamuoyu araştırması. <http://www.rtuk.gov.tr/sayfalar/DosyaIndir.aspx?icerik> adresinden 12 Temmuz 2013'de alınmıştır
- Şengül, M. Z. (2011). *Televizyon Yayınlarında Küçüklerin Korunması* (Uzmanlık Tezi), RTÜK, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Hasan Ş. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık: Ankara.

EK-1

Öğrenci Velileriyle Yapılan Görüşmeler Sonucunda Ortaya Çıkan Temalar ve Kodlar

1. Tema: Çocukun Okul Dışındaki İletişim Ortamı
Dışarıda oyunlarla zaman geçirme
Evde Tv/bilgisayarla zaman geçirme
Ders çalışarak zaman geçirme
Her zaman arkadaşlarıyla iletişim halinde olma
Aile içindeki bireylerle iletişim halinde olma
2. Tema: Çocuk ve Kitle İletişim Araçları
Televizyon/Bilgisayar/Cep telefonu kullanma
Kitap okuma/gazete/dergi
Kitle iletişim aracına 2-3 saat zaman ayırma
Kitle iletişim aracına 3-4 saat zaman ayırma
Kitle iletişim araçlarını istediği zaman kullanabilir
Kitle iletişim araçlarını belli kriterlere göre kullanır
Kitle iletişim araçlarını kullanırken denetlenmeli
Kitle iletişim araçlarını kullanırken denetlenmeye gerek yok
3. Tema: Çocuk ve İnternet Kullanımı
İnterneti kontrollü ve bilinçli kullanır
İnterneti pek kullanmaz
İnterneti oyun amaçlı kullanır
İnterneti bilgi edinme amaçlı kullanır
4. Tema: Tema: Çocuk ve Televizyon Kullanımı
Televizyon izlerken çok da kriterlere dikkat etmez
İzlediği televizyon programları hakkında yorum yapar
İzlediği televizyon programlarından etkilenir
İzlediği televizyon programlarından etkilenmez
Bilinçli bir televizyon izleyicisidir.

Yurt Dışında Türkçe Dersi Gören Öğrencilerin Derse İlişkin Memnuniyet Düzeyleri*

Erdal ÖZCAN**
Gökmen BOZTILKI***
Bekir İNCE****

Öz

Bu araştırmanın amacı, yurt dışında öğrenim gören ve buldukları ülkede Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam eden iki dilli Türk öğrencilerin, dersin yapıldığı yerin fiziksel imkânları, ders kapsamında sağlanan olanaklar, ders veren öğretmenlerin nitelikleri, ders araç gereçlerinin taşıdıkları özellikler gibi derse ilişkin bazı koşullara ilişkin duydukları memnuniyet düzeyini ortaya koymaktır. Bu derslerin çok geniş bir coğrafyada yapılıyor olması bütün öğrencilerin memnuniyet düzeylerini ölçebilmeyi zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte Fransa/Paris eğitim müşavirliği bünyesinde verilmekte olan derslerin hemen hemen benzer koşullarla sürdürülüyor olması özellikle Batı Avrupa coğrafyasında öğrenim gören öğrencilerin derse ilişkin düşünce ve gözlemlerini ortaya koymasından anlamlıdır. Bu bağlamda çalışmanın evreni yurt dışında anadili derslerine devam eden iki dilli Türk öğrencileri, örnekleme ise Fransa/Paris Eğitim Müşavirliğine bağlı 12 okulda öğrenim gören 4-5 ve 6-7. sınıf Türk öğrencileridir. Araştırma sonunda öğrencilerin derse ilişkin genel memnuniyet düzeylerinin orta derecede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yaşa bağlı seviye arttıkça memnuniyet düzeylerinde anlamlı bir düşme olduğu da gözlenmektedir.

Anahtar sözcükler: Batı Avrupa-Anadili Eğitimi-İki Dillilik-Öğrenci Memnuniyeti

* Bu Çalışma 2011'de Gazi Üniversitesi, "I. Uluslararası Türkçe Eğitimi Öğretimi Sempozyumu"nda sözlü olarak sunulan aynı adlı bildirinin genişletilmiş ve değiştirilmiş halidir.

** Öğrt. Gör. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Hendek-Sakarya eozcan@sakarya.edu.tr

*** Dr. İstanbul Anadolu Lisesi, Kadıköy-İstanbul, gokmenboztilki@yahoo.com

****Yrd. Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Hendek-Sakarya, bince@sakarya.edu.tr

The Satisfaction Levels of the Turkish Students Living Abroad About The Turkish And Turkish Culture Lesson

Abstract

The purpose of this research is to determine the satisfaction level of the bilingual Turkish students, living abroad and attending to the Turkish and Turkish culture course, about some conditions such as the physical facilities of the place of the course, the amenities provided in the course, the qualifications of the teachers, the quality of the course materials. Due to the fact that the courses are held in a wide area, it is hard to measure the satisfaction level of all students attending to this course. However, the fact that the lessons by France / Paris education Counsellor which are being taught in more or less the same conditions is meaningful especially for the students that are educated in Western Europe as they display their views and observations related to the lesson. In this context, the universe of the study is the Bilingual Turkish students living abroad and attending to the native language courses, the sample of the study is the 4.-5. and 6.-7. grade Turkish students attending to the 12 schools which are affiliated to the France / Paris education Counsellor. The results of the reveal that students eventually reached a moderate level of overall satisfaction for the course. In addition, as age-related levels increase, it is observed that there is a significant decrease about satisfaction levels.

Key Words: Native Language, Western Europe, Bilingualism, Student Satisfaction

Giriş

Alfred de Vigny “*Hiçbir insana rastlamadım ki onda öğrenilecek bir şey olmasın*” der. Hiç şüphesiz eğitim planlayıcılarının ve eğitim faaliyetlerini yürütenlerin eğitimin bütün paydaşlarından öğreneceği ve bu sayede eğitim sürecine ve kalitesine olumlu katkılarda bulunabileceği çok sayıda şey vardır. “*Kalite*” son yıllarda eğitimde sıkça dile getirilmeye başlanan kavramların başında gelmektedir. Eğitimin niteliği konusunda paydaşların tümünün duyduğu memnuniyetle özdeşleşen kalite kavramı, paydaşlar arasında hizmet alan konumundaki velileri ve öğrencileri, doğal olarak, öncelikli görmektedir. Srikanthan ve Dalrymple, kalite kavramının “*Kalite, müşterinin istediğidir*” biçiminde tanımlanmaya başlanmasından bu yana, eğitim vericilerin, hizmetlerinin ve ürünlerinin alıcısı konumundaki grupları daha çok dikkate alır duruma geldiğini söyler (Srikanthan ve Dalrymple, 2002’den akt. Ekinci ve Burgaz, 2007:120). Öte yandan çağımızda yaşanmakta olan hızlı küreselleşme süreci, ülkelerin başta kültür ve eğitim alanlarında yüksek rekabet gücüne ulaşmalarını da mecbur kılmaktadır. Küreselleşme sürecine bağlı olarak yaşanan kültürlerarası etkileşimin getirdiği bazı olumsuz gelişmelerden, zayıf kültürlerin uğradığı erozyonun tesirlerinden en az etkilenmenin yolu kültüre, eğitime daha fazla önem vermek ve kişi beklentilerinden de hareketle bu alanlarda gösterilen faaliyetlerin kalitesini artırmaktan geçmektedir.

Bugün yurt dışında yaşayan yurttaşlarımızın sayısı 4 milyon civarındadır. Dolayısıyla MEB’den hizmet alan konumundaki öğrencilerin büyük bir kısmını anavatandan uzakta yaşamakta olan göçmen Türk çocukları oluşturmaktadır. Batı Avrupa’da yaşayan yurttaşlarımızın ana dili dersleri ise, buldukları ülke şartlarında ya mevcuttaki Türk dernekleri çatısı altında ya da öğrencilerimizin oradaki öğrenim gördükleri okulların bünyesinde verilmektedir. İlgili ülkelerin bu derse ilişkin birtakım olumsuz tavırlar takındıkları bilinen bir gerçektir. Bu durum, birçok çalışmada da dile getirilmektedir (İnce, 2011; Akıncı, 2007; Yağmur, 2010; Canatan, 2007; Ahmet, 2005; Kulaksızoğlu, 2008). Alanla ilgili yapılan araştırmaların sonuçlarını incelediğimizde yurt dışındaki Türk çocuklarına verilmekte olan ana dili dersleri dışarıdan bakıldığında planlı bir organizasyon görüntüsü çizmekle birlikte, ilgili ülkelerin takındıkları olumsuz tavırlar, güdülen ana dili eğitimi politikamızdan kaynaklı hatalar gibi nedenlerle gerek düzenlenmesi bakımından gerek işleyişi bakımından içinde birtakım sorunları barındırdıkları görülmektedir.

Bu bağlamda, bu araştırmanın temel problemi dersin işleyişine ilişkin yaşanan zorluk ve sıkıntılara öğrencilerin gözü ile bir yansıtım tutmak ve dersin kalitesini artırma adına öğrenci memnuniyetini ortaya koymaktır.

Kavramsal çerçeve

Türk eğitim sisteminde 2005 yılından itibaren öğrenci merkezli bir yaklaşım olan yapılandırmacılığın temele alınması, öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinin tümü hakkındaki düşüncelerini eskisine oranla daha da

önemli kılmıştır. Farklı bir sosyo-kültürel yapının içinde yürütülen yurt dışındaki ana dili dersleri söz konusu olduğunda ve bu derslerin öğrenciye sadece dilini değil bağlı olduğu kültürel değerleri de aktarma görevi üstlendiği göz önünde bulundurulduğunda söz konusu dersin kalitesi, irdelenmesi ve gözlenmesi gereken bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitimin temel unsurları arasında öğretmenler, eğitim yöneticileri, veliler ve öğretmenler bulunmaktadır. Ancak Ertürk'e göre bu unsurlar arasında en önemli olanı ne öğretmenler ne yöneticiler ne de velilerdir. En önemli unsur öğrencilerdir (Ertürk, 1975). Güven'e göre de, Ertürk gibi, çağdaş eğitim anlayışının en önemli unsuru öğrencilerdir (Güven, 2007: 1). Ertürk, öğretim programlarının gözden geçirilip sürekli geliştirmeye uğramaları gerektiğini söylemekte ve bu geliştirme karar çalışmalarına ilgili uzmanların, öğretmenlerin ve yöneticilerin katılmaması durumunda okullarımızdaki eğitim-öğretim uygulamalarının çağdışı kalmasının kaçınılmaz olacağını söylemektedir.

Öte yandan hızla küreselleşen dünyada güçlü kültürlerin zayıf kültürler üzerinde oluşturduğu aşındırıcı etki, ülkeleri eğitim-öğretim faaliyetlerini yeniden gözden geçirmeye zorlamaktadır. Dil ile kültür arasında var olan sıkı bağ, ana dilinin kültürel mirası yeni nesillere aktarma ve böylelikle toplumu ortak inançlar, değerler ve fikirler paydasında birleştirebilme gücü, eğitimi, özellikle de ana dili eğitimini giderek daha da önemli bir noktaya taşımaktadır. Bu durum ise eğitim planlayıcılarını ve yöneticilerini verilen eğitimin amacı, verilmekte olan eğitime ilişkin sunulan alt yapı şartları, ders araç gereçlerinin taşımak zorunda oldukları nitelikler, ders görenlerde izlenmesi gereken başat özellikler gibi eğitim öğretime ilişkin temel unsurlar bakımından yeniden değerlendirmede bulunmaya ve eğitim-öğretim faaliyetlerini çağa uygun bir anlayışla yeniden şekillendirmeye zorlamaktadır. Eğitim-öğretim ortamının oluşturulmasında çok farklı özelliklere, deneyimlere ve beklentilere sahip olan öğrencilerin ihtiyaçları iyi belirlenmeli ve bu belirlemede de öğrencilerin ilgi ve istekleri ön planda tutulmalıdır. Dolayısıyla öğrencileri derse güdüleyebilmek, derse karşı olumlu tutum takınmalarını sağlayabilmek ancak öğrencilerin derse karşı duydukları memnuniyet düzeyini yüksek tutmakla mümkündür. Dersin yapıldığı yerden, dersin işleniş şeklinden, derste kullanılan araç-gereçlerin niteliğinden ve çeşitliliğinden, öğretmenin öğrenciye yaklaşımından memnun olmayan öğrencilerin başarılı olması dolayısıyla dersin amaçlarına ulaşması beklenemez. Bu sebeptendir ki son zamanlarda sıkça dile getirilmeye başlanan "etkili okul" kavramı sadece öğrenci başarısını değil, aynı zamanda öğrencinin eğitim yaşamı kalitesini ve eğitim yaşamından duyduğu memnuniyeti artırmayı da hedeflemektedir (Kayıkçı ve Sayın 2010).

Okullardaki eğitimin niteliğini artırabilmek için yapılan araştırmaların "etkili okul" kavramını ortaya koyduğunu dile getiren Kazancıoğlu; etkili okulun çok boyutlu bir kavram olduğunu belirtmekte ve etkili okulun nitelikleri arasında okul-aile-çevre işbirliğini ve öğrenenin okul ve karar sürecine katılımını ilk sırada saymaktadır (Çubukçu ve Girmen'den akt. Kazancıoğlu,

2008:43). Kazancıoğlu'nun etkili okula ilişkin vurgu yaptığı bir diğer önemli husus ise etkili okul kavramının daha fazla kaynağa sahip olma anlamına gelmediği aksine mevcut kaynaklarla daha iyi sonuçlara ulaşmayı ifade ettiğidir. Etkili okullar, öğrencilerinin başarısı için uygun fiziksel ortamları yaratır, öğretim araç-gereçlerini ve okulun tüm kaynaklarını, etkili biçimde kullanır ve öğrencilerinin, bilişsel olduğu kadar duyuşsal açıdan da gelişmelerine imkân tanır (Kazancıoğlu,2008:43-44).

Şişman'a göre etkili okullardaki öğrenciler “ne”, “niçin” ve “nasıl” sorularına yanıt ararlar (Şişman, 1996:14) ve okul yaşamını iyileştirme konusunda isteklidirler (Kazancıoğlu, 2008:44).

Öte yandan son dönemde sıkça dillendirilen bir diğer kavram ise kalite kavramıdır. Burgaz ve Ekinci, birçok alanda süregiden rekabette önemli bir unsur hâline gelen kalite kavramı“Kalite, müşterinin istediğidir” biçiminde tanımlanmaya başlandığından bu yana eğitim sağlayıcıların hizmetlerinin ve ürünlerinin alıcısı ya da yararlanıcısı konumunda olan grupları daha çok dikkate alır duruma geldiklerini söyleyerek öğrenci memnuniyetinin verilen eğitimin kalitesi açısından ne denli önemli olduğunun altını çizmektedir (Srikanthan ve Dalrymple akt.Ekinci ve Burgaz, 2007: 120). Burgaz ve Ekinci'ye göre eğitim süreci çok boyutlu bir süreçtir bu nedenle de bütün boyutları ile saptanmalıdır (Dolmans, 2003; Kuh ve Hu, 2001; Endo ve Harpel, 1982; Thompson, 2001; Kuh, 1995 'den akt. Ekinci ve Burgaz, 2007:121):

“Eğitim süreci, sadece sınıftaki akademik öğretimle sınırlı olmayan bunun dışında sınıf dışı öğrenci-öğretim elemanı ilişkilerini, eğitim programını ve öğretim elemanının akademik danışmanlığını ve rehberliğini de içeren bir süreçtir. Bu nedenle öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin görüşlerini saptama tüm bu boyutları kapsamalıdır (Dolmans ve diğer., 2003:212). Öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki sınıf-içi ve sınıf-dışı ilişkiler öğrenci üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Kuh ve Hu, 2001:311). Öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki sınıf-dışı ilişkiler, öğrencilerin kişisel, sosyal ve entelektüel gelişimi (Endo ve Harpel, 1982:118), derslerdeki akademik başarıları (Thompson,2001:37), öğrencilerin kendilerine ilişkin algıları, özgüvenleri ve kendilerini değerli bulmaları (Kuh, 1995:125) gibi konularda önemli bir rol oynamaktadır.”

Başka bir deyişle, bu derslerde öğrenci memnuniyetini sağlamak, artırmak hem öğrencilerin başarıya ulaşmalarında hem derste ulaşılması hedeflenen amaçlara varabilmede çok etkili olabilecek bir etmendir. Söz konusu dersler yurt dışında, başka bir ülke denetiminde verilen dersler olduğundan MEB, derslerin planlanmasında ve yürütülmesinde öğrenci memnuniyetini ve etkili okul imkânlarını sağlamak için ayrıca bir çaba ve yapılanma içinde olmalıdır.

Bu çalışmanın amacı, başta derste kullanılan araç ve gereçler, öğrenim gördükleri okulların fiziki şartları, Türkçe dersinin planlanması ve öğretmen tarafından uygulanması olmak üzere Türkçe derslerine devam etmekte olan

yurt dışındaki Türk çocuklarının içinde buldukları eğitim-öğretim ortamına ilişkin memnuniyet düzeylerini tespit etmektir.

Yöntem

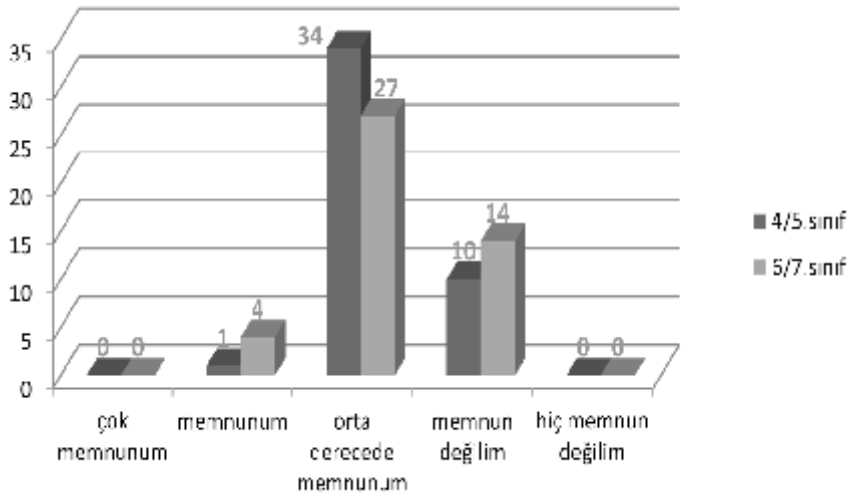
Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma niteliğindedir. Çalışma evrenini yurt dışında Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam eden iki dilli Türk öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem ise, T.C. Paris Başkonsolosluğu yetki alanı içinde Yvelines, Marne la Vallé ve Val d'Oise bölgelerindeki 12 ayrı komünde 5 öğretmenin verdiği Türkçe derslerine devam etmekte olan 45'i 4.-5.sınıf öğrencisi ve 45'i 6.-7.sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 90 öğrenciden oluşmaktadır. Yurt dışındaki Türkçe dersleri birleştirilmiş sınıf uygulaması kapsamında verildiğinden öğrenciler, 4.-5.sınıflar ve 6.-7.sınıflar olmak üzere iki ayrı grup arasından seçilmiştir. Çalışma kapsamında, öğrencilerin ders araç-gereçlerine, Fransız ve Türk idarecilerin derse karşı tutumlarına, dersin yapıldığı yerin fiziki şartlarına, öğretmenlerin dersi işleyiş şekillerine ve ders kapsamında yapılan her türlü sosyal- kültürel faaliyet ve gezilere ilişkin memnuniyet düzeylerini ölçmek amacıyla Likert modelinde 55 maddelik bir anket hazırlanmıştır. Hazırlanan anket önce konu uzmanları tarafından incelenmiş sonrasında bir ön deneme yapılarak güvenilirliği düşük çıkan 6 soru anketten çıkarılmış ve anket 49 madde ile sınırlandırılmıştır. Öğrencilerden her madde için çok memnunum, memnunum, orta derecede memnunum, memnun değilim ve hiç memnun değilim seçeneklerinden birisini işaretlemeleri istenmiş ve öğrencilerin verdikleri cevaplar 1 ile 5 arasında değerlerle puanlandırılarak her madde için ortalama bir puan elde edilmiştir. 5 seçenekli ve 4 aralıklı anket için $4/5=0.80$ fark aralığı değeri belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlardan hareketle öğrencilerin memnuniyet düzeyleri SPSS istatistik programında yüzde ve frekans dağılımları ile ayrıca çözümlenmiştir.

Bulgular

Çalışmanın güvenilir olup olmadığına ilişkin SPSS 16.0 programı kullanılarak yapılan değerlendirmede Cronbach Alfa değeri 0,66 çıkmıştır. Bu değer çalışmanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Çalışmadan elde edilen bulgular 4-5.sınıf öğrencileri ve 6-7.sınıf öğrencileri için ayrı ayrı değerlendirilmiş ve iki grup arasında bir fark olup olmadığı karşılaştırmalı olarak ayrıca incelenmiştir. Çalışmanın 4-5.sınıflarla yapılan bölümünden elde edilen sonuçlar, öğrencilerin verilmekte olan anadili dersleri ile ilgili memnuniyet düzeylerinin orta derecede olduğunu göstermektedir ($x=3,13$). Aynı şekilde 6.-7.sınıf öğrencilerinin de verilmekte olan ana dili dersine ilişkin memnuniyet düzeyleri orta seviyede çıkmıştır ($=2.83$). Bununla birlikte sınıf-

yaş düzeyindeki ilerleme ile birlikte memnuniyet düzeylerinde anlamlı bir düşüş görülmektedir. Nitekim 4-5.sınıfların ve 6-7.sınıfların derse ilişkin memnuniyet düzeyleri arasındaki değişim grafiği incelendiğinde, yaş/sınıf seviyesi ilerledikçe dersten *orta derecede memnun* olan öğrencilerin oranında %20,9'luk bir düşüş olduğu buna karşılık memnun değilim diyen öğrencilerin oranında ise %40'luk bir artış olduğu görülmektedir. Bununla birlikte memnun olanların oranında bir artış olduğu gözlenmektedir.

Grafik 1: 4-5.sınıfların ve 6-7.sınıfların derse ilişkin memnuniyet düzeyleri arasındaki değişim grafiği



Grafik incelendiğinde dikkatleri çeken bir diğer nokta ise, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinden çok memnun olanlar ile hiç memnun olmayanların frekans değerlerinin sıfır olmasıdır.

Çalışmaya katılan 4.-5.sınıf ve 6.-7.sınıf öğrencilerinin vermiş oldukları cevaplara göre yapılan madde analizi ise, şu şekilde şekillenmiştir:

Tablo 1: Öğrencilerin Hiç Memnun Olmadıkları Durumlar (Ortalama puana göre)

Öğrencilerin Hiç Memnun Olmadıkları Durumlar			
4-5.sınıf	\bar{x} (ort.)	6-7.sınıflar	\bar{x} (ort.)
Kütüphaneye sahip olmama.	1,44	Kütüphaneye sahip olmama.	1,62
Ders bağlamında sağlanan düzen (sıra, masa, oturma düzeni, araç gereçlerin düzeni vs.)	1,62	Ders bağlamında sağlanan düzen (sıra, masa, oturma düzeni, araç gereçlerin düzeni vs.)	1,58
Yapılan sosyal ve kültürel gezilerin sıklığı ve sayısı	1,20	Yapılan sosyal ve kültürel gezilerin sıklığı ve sayısı.	1,51

Metin dışında, çizgi film, film, belgesellere yer verilmemesi (Görsel Unsurlar)	1,27	Metinler dışında film, çizgi film ve belgesellere yer verilmemesi (Görsel Unsurlar)	1,78
Sözlük, resimli sözlük, imla kılavuzu, deyim ve atasözleri sözlüğü temin edilememesi.	1,78	Sınıf donatılarının yeterliliği.	1,67
Eğitim teknolojilerine yer verilmemesi.	1,56	-	
Öğretmenin dersin işleniş sırasında gerektiğinde Fransızca açıklamalara yer vermemesi	1,49	-	
Metinlerin bazılarına iki dili hazırlanmış olmaması.	1,51	-	
Türk idarecilerin dersi zaman zaman da olsa ziyaret etmemesi.	1,71	-	

Öğrencilerin hiç memnun olmadıkları durumlar karşılaştırıldığında ders kapsamında bir kütüphanenin bulunmayışı, sınıfta sağlanan düzen, yeterince sosyal ve kültürel gezi yapılmaması, metinler dışında film, çizgi film gibi görsel unsurlar içeren ders araç gereçlerine yer verilmemesi her iki sınıf düzeyinde öğrencilerin hiç memnun olmadıkları durumlar olarak gözükmektedir. Oysa Baker'e göre aynı dili konuşanların oluşturduğu topluluğun varlığını bir bütün olarak sürdürmesi ve ana dilinin sürekli olarak her gün konuşulmasına olanak sağlayan bir işin yapılması ana dilinin korunması açısından önemli bir etkidir (Baker, Akt. İnce, 2011:60). Öğrencilerle çok miktarda ve nitelikli sosyal-kültürel geziler yapılması Baker'in dediği türden bir bütünlüğün sağlanması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca elde edilen bir diğer bulgu da, 2009 yılından itibaren okutulmakta olan Türkçe ders kitaplarının iki dilli hazırlanmamış olması, öğretmenlerin derste eğitim teknolojilerine yeterince yer vermemesi (verememesi), ders kapsamında resimli sözlük, sözlük gibi ders araç-gereçlerine kolay ulaşılamaması olmuştur. Yurt dışındaki Türk öğrencilerin ana dillerinde yaşadıkları sorunların temelinde söz dağarcıklarındaki noksanlık gelmektedir. Sözcük dağarcığını artırma yöntemlerinden biri ise sözlük kullanma alışkanlığının kazandırılmasıdır (Demir, 2006, 222).

Tablo 2: Öğrencilerin Memnun Olmadıkları Durumlar (Ortalama puana göre)

Öğrencilerin Memnun Olmadıkları Durumlar			
4-5.sınıf	\bar{x} (ort.)	6-7.sınıflar	\bar{x} (ort.)
İki dilli hikâye, karikatür ve şiirlere yer verilmesi.	1,98	İki dilli hikâye, şiir ve karikatürlere yer verilmemesi.	2,02
Diğer öğrencilerin derse karşı alıcılıklarının tutum (yaramazlık, dikkatsizlik, araç gereç getirmeme).	2,33	Diğer öğrencilerin derse karşı takındıkları tutum (yaramazlık, dikkatsizlik, araç gereç getirmeme).	1,96
Bütün sınıf ve seviyelerin bir arada okutulması.	2,47	Bütün sınıf ve seviyelerin bir arada okutulması.	2,16
Derisin bağlayıcılığı (geçme-kalma) olmaması.	2,31	Derste geçme – kalma olmaması	2,26
Derste araç gereçlere yeterince yer verilmemesi (harita, bayrak, fotoğraf vb.)	2,49	Derse devam eden öğrenci sayısının azlığı.	2,38
Konuların Fransız okullarındaki konulara paralel olmaması.	2,22	Konuların Fransız okullarındakiyle paralel olmaması	2,32
Sınıf donanımlarının yeterliliği (bilgisayar, yunsa, tepegöz vb.)	2,18	Öğretmenin Fransızca açık ama yapmaması	1,98
Öğrencilerin sosyal ve kültürel etkinliklerde görev aldıklarında ödüllendirilmemesi.	1,98	Devam zorunluluğu olmaması	2,13
Fransız öğretmeni ve icracılarının akıldığı tavır.	2,16	Metinlerin iki dilli hazırlanmış olmaması.	2,42
Sosyal faaliyet sıklığı (tiyatro, şiir gecesi vb.)	2,13	Sözlük, imla kılavuzu , deyim ve atasözleri sözlüklerinin temin edilmemesi.	2,06
.		İki dilli çizgi filmlere yer verilmemesi.	2,27
.		Türk idarecilerinin dersi ziyaret etmemesi	1,88
.		Eğitim teknolojilerine yer verilmemesi	2,00

Öğrencilerin memnun olmadıkları durumlar incelendiğinde ders kapsamında Türkçe dersinde iki dilli hikâye, şiir ve karikatürlere yer verilmemesinin, derse katılan öğrencilerin derse karşı takındıkları tutumun, ve dersi alan öğrencilerin derste gösterdikleri performansın sene sonunda değerlendirilmemiş olmasının her iki öğrenci grubu tarafından memnuniyetsizlikle karşılandığı görülmektedir. Oysa Türkçe derslerinde zaman zaman iki dille hazırlanmış metinlere yer verilmesi öğrencilerin derse daha çok güdülenmesine yardımcı olacak bir etkidir (İnce, 2011).

Eğitim teknolojilerine yer verilme düzeyinin de öğrenciler açısından memnuniyetsizlik yaratan bir durum olduğu gözükmemektedir. Görsel ve işitsel araçlar, hem yazılı, hem sözlü anlatımda öğrencilerin güdülenmesini artıracak ders araç gereçlerinden olması bir yana, iki dilli öğrencilerin sınırlı kavram dünyaları ve yetersiz sözcük dağarcıkları nedeniyle güçlük yaşadıkları, okuduklarını, izlediklerini, dinlediklerini anlama kabiliyetine önemli katkı sağlayacak bir boyuta da sahiptir (İnce, 2011:257).

Tablo 3: Öğrencilerin Orta Derecede Memnun Oldukları Durumlar (Ortalama puana göre)

Öğrencilerin Orta Derecede Memnun Oldukları Durumlar			
4-5.sınıf	\bar{X} (ort.)	6-7.sınıflar	\bar{X} (ort.)
Derslerin entegre yapılmaması.	2,82	Dersin entegre yapılmaması.	3,10
Disiplin sağlanması.	2,91	Derste disiplin sağlanması.	2,67
Dersin yıl içinde başlama ve bitiş tarihleri.	3,20	Dersin yıl içinde başlama ve sona erme zaman arı.	2,71
Sınavların sıklığı.	3,38	Yapılan sınavların sıklığı.	3,16
Metinlerin öğrenci seviyesine uygunluğu.	2,91	Metinlerin öğrenci seviyesine uygunluğu.	3,27
Metinlerin ve kitapların ilgi çekici olması.	3,00	Kitaplardaki metinlerin ilgi çekici olması.	3,40
Öğrencilerin gösterdiği çabanın takdir edilmesi.	3,40	Öğrenimin gösterdiği çabanın takdir edilmesi	3,38
Derse ayrılan haftalık süre.	4,27	Ailelerin takındığı tutum.	3,24
Devam zorunluluğu olmaması	3,11	Verilen ödevlerin sıklığı.	2,69
Seçilen metinlerin niteliği.	3,38	Seçilen metinlerin niteliği.	3,33
-		Fiziksel koşullar(ısıtma, havalandırma vb.).	3,40
-		Güvenlik tedbirleri.	2,82
-		Fransız idareci ve öğretmenlerin takındığı tavır	2,69
-		Harita, bavyrak, fotoğraf gibi araç gereçlerin kullanılması.	2,78
-		Tiyatro, şifre gecesi gibi sosyal faaliyetlerin sıklığı.	3,04
-		Öğrencilerin sosyal ve kültürel etkinliklerde aldıkları görevlerin özdeşleştirilmesi	2,73

Her iki gruptaki öğrencilerin ders kapsamında sağlanan disiplinden, derslerin Fransız eğitim sistemi ile entegre olarak işlenmemesinden, dersin yıl içinde Fransız okullarından farklı zamanlarda başlayıp bitmesinden, yapılan sınavların sıklığından, okutulan ders kitaplarının ilgi çekici olmasından ve kitapta yer alan metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmasından orta derecede memnun oldukları gözlenmektedir. Nitekim yurt dışındaki Türk çocukları için hazırlanan ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmadığını ve kitaplarda yer alan metinlerin türlerinin öğrencilerin ilgisini çekecek türden metinlerden seçilmediğini ortaya koyan çalışmalar bu durumu destekler niteliktedir (İnce, 2011; Özcan vd.2010; Özcan, 2012).

Tablo 4: Öğrencilerin Memnun Oldukları Durumlar

Öğrencilerin Memnun Oldukları Durumlar			
4-5.sınıf	\bar{x} (ort.)	6-7.sınıflar	\bar{x} (ort.)
Dersin yapıldığı günler.	4,00	Dersin yapıldığı günler.	3,80
Dersin yapıldığı yere ulaşım kolaylığı.	4,09	Ders yapılan yere ulaşım kolaylığı.	4,13
Dersin yapıldığı yerin seçimi.	4,13	Ders yapılan yerin seçimi.	3,71
Öğretmenin derse zamanında gelmesi.	3,58	Öğretmenin derse zamanında gelmesi.	4,11
Dersin yapıldığı yerdeki güvenlik önlemleri.	3,56	Derste zevkli ve eğlenceli konulara yer verilmesi	3,49
Ailelerin takındıkları tutum.	3,80	Kullanılan kitaplar.	3,82
Verilen ödevlerin sıklığı.	3,42	-	
Seçilen metinlerin niteliği.	3,38	-	
Derste işlenen konuların çocukların; dinleme, konuşma, yazma ihtiyaçlarına cevap vermesi.	4,00	-	
Derse devam eden öğrenci sayısının azlığı.	3,44	-	
Ders yapılan yerin fiziki koşulları (Isınma, havalandırma vb.)	3,60	-	
Zevkli ve eğlenceli çalışmalara yer verilmesi	3,53	-	

Her iki gruptaki öğrencilerin memnun oldukları durumlara bakıldığında dersin yapıldığı günlerden, dersin yapıldığı yerden ve bu yere kolay

ulaşılabilmesinden bütün öğrencilerin memnun oldukları görülmektedir. 6.-7.sınıf öğrencilerinin kullanılan kitaplardan memnun olduklarını belirtmesi, kitapla ve kitaptaki metinlerle ilgili daha önce verilen cevaplarla karşılaştırıldığında bir çelişki gibi gözükmemektedir. Ancak bu durum, uzun zamandır bu öğrencilerin Türkçe dersi bağlamında herhangi bir ders kitabı kullanamıyor olmaları ve şu an kullanılmakta olan kitabı da uzun zamandır bekliyor olmaları ile açıklanabilir. Öğrenciler uzun süren bir bekleme sürecinin sonucunda bir kitaba kavuşmuş olmanın heyecanı ile cevap vermiş olabilirler.

Tablo 5: Öğrencilerin Çok Memnun Oldukları Durumlar (Ortalama puana göre)

Öğrencilerin Çok Memnun Oldukları Durumlar			
4-5.sınıf	\bar{x} (ort.)	6-7.sınıflar	\bar{x} (ort.)
Derse ayrılan haftalık süre	4,27	Derste işlenen konuların öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ihtiyaçlarına cevap vermesi.	4,24
Kullanılan kitaplar	4,78	-	

Öğrencilerin çok memnun oldukları durumlara bakıldığında, 4.-5.sınıf öğrencilerinin kullanılan kitaplarla ilgili verdikleri cevap, daha önce kitap ve metinlerle ilgili verilen cevaplarla çelişmekle birlikte 6.-7.sınıf öğrencilerinin bir önceki kategoride kitapla ilgili verdikleri olumlu cevapla örtüşmektedir. 4.-5.sınıf öğrencilerinin kitapla ilgili verdikleri olumlu cevabın sebebi 6.-7.sınıf öğrencilerinininki gibi psikolojik sebepli olabilir. Öte yandan 4.-5.sınıf öğrencileri derse ayrılan süre açısından çok memnun oldukları söylemektedirler. Oysa dersi veren öğretmenlere göre derse ayrılan sürenin yeterli olmadığını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (İnce, 2008). Türkçe ve Türk kültürü dersleri haftada bir gün ve iki ders saati gibi çok az bir zamanı kapsamasına rağmen öğrencilerin ders süresini yeterli görmeleri öğrenciler açısından derse olan ilginin yeteri kadar olmadığını ortaya koyar niteliktedir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre yurt dışında Türkçe dersine giren Türk öğrencilerinin, öğrenim gördükleri derse ilişkin genelde bir memnuniyetsizlik içinde oldukları saptanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin sınıf seviyeleri ile memnuniyetsiz oldukları konular arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Bunda derslerin hemen hemen bütün sınıf

seviyelerinde bir arada yapılıyor olmasının etkisi olabilir. Elde edilen sonuçlara göre yurt dışında yapılmakta olan Türkçe derslerine program, kitap başta olmak üzere birçok açıdan yeniden şekil verilmesi gerektiği söylenebilir. Çalışmanın sonuçlarına göre verilmekte olan Türkçe Derslerinin işleyişine ilişkin şu önerilerde bulunulabilir:

1. Verilmekte olan Türkçe ve Türk kültürü dersleri çağın ve verilmekte olan coğrafyanın gereklerine göre yeniden düzenlenmelidir. Bu düzenleme sırasında eğitimin temel paydaşlarından olan öğrencilerin ve velilerin de istek ve önerileri dikkate alınmalıdır.

2. Dersin başarıya ulaşması bütün paydaşların amaçlara inanması ile gerçekleşebilir. Hedefler ve kazanımlar ve bu hedeflere ulaşma yolu ile ilgili alınacak her türlü kararda öğrencilerin de aktif yer almasının önünü açmak, başarıya ulaşılmasına yardımcı olacaktır.

3. Bu dersin Türkiye'de yaşayan tek dilli öğrencilere göre değil Avrupa'da yaşayan iki dilli Türk öğrencilere göre düzenlenmesinde fayda vardır. Dolayısıyla başta ders kitapları olmak üzere bütün ders araç gereçlerinin iki dilli öğrencilerin eğitim gereklerine göre düzenlenmesi gerekmektedir.

4. Dersin işlenişi ile ilgili hemen hemen ilk kuşak göçmenler zamanında yapılandırılmış olan sistem, derslerin başladığı 1970'li yıllardan bu yana çok da fazla yenilenmeden devam etmektedir. Ders ile ilgili bütün taraflar (Avrupa Ülkeleri ve Türkiye) yeniden bir araya gelerek yeni işbirliği çalışmaları yapmalı ve dersin işleniş şeklini çağın gereklerine uygun hâle getirmelidir.

W.E.Channing, "Okumasını bilersen, her insanın bir kitap olduğunu görürsün." der. Yurt dışı bağlamında verilmekte olan Türkçe derslerinde başarıyı, verimi, inanılrlığı sağlamak, bu eğitimin sürecine taraf olan her kesimin tıpkı bir kitap gibi ayrı ayrı okunması ve okunanların akılcı bakış açıları ile yorumlanması ile gerçekleşebilir.

Kaynaklar

- ACHMET, İmpraım Kelağa (2005): “Yunanistan'da (Batı Trakya'da) İkidilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe Ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi,” Ankara, Ankara Üniversitesi Basılmamış Doktora Tezi, Ankara.
- AKINCI, Mehmet Ali, (2007): “Fransa'da Türkçe Ana Dili Eğitimi ve İki Dilli Türk Çocuklarının Dil Becerileri” II. Avrupa Türk Dili Bilgi Şöleni, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Söğütözü, Ankara.
- CANATAN, kadir, (2007) “Avrupa Ülkelerinin Azınlık Politikalarında Türkçe Anadil Eğitiminin Konumu: İsveç, Fransa ve Hollanda Örnekleri,” Turkish Studies/Türkoloji Araştırmaları, Sayı 2/3, Sayfa 159-172.
- DEMİR, Celal: (2006): “Türkçe/Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti”, Milli Eğitim Dergisi, sayı 169, Ankara, s.2-8.
- EKİNCİ, Ergin; BURGAZ, Berrin, (2007): “Hacettepe Üniversitesi Öğrencilerinin Bazı Akademik Hizmetlere İlişkin Beklentisi ve Memnuniyet Düzeyleri”, H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 33, s.120-134
- ERTÜRK, Selahattin (1975): Eğitimde Program Geliştirme, Yelken Yayınları, Ankara
- GÜVEN, Zeliha Zuhul (2007): “Öğrenme Stillere Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dinleme Becerisi Erişimleri, İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi”, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü yayınlanmamış doktora tezi, Konya.
- KAYIKÇI, K.; SAYIN, Ö.(2010): “Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuldan Memnuniyet Düzeyleri”, Milli Eğitim Dergisi, Ankara sayı 187, s.207.
- KAZANCIOĞLU, Murat, (2008): “Özel Okullarda Üst Düzey Yöneticilerin Liderlik Tarzları Ve Okul Etkililiği Üzerine Bir Çalışma: İstanbul Örneği” Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- İNCE B. (2011): “Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Anadilleri Türkçede Yaşadıkları Anlatım Sorunları -Fransa Örneği-“, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul.
- İNCE, Bekir (2008): "Milli Eğitim Bakanlığı Yurt Dışı Teşkilatında Örgütsel İkliminin Motivasyona Etkisi: Fransa Örneği", 1st International Congress of European Turks "Education And Culture", Antwerpen/Belgium.
- İNCE, Bekir, (2011):“Fransa Bağlamında 4.-5. Sınıf Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabının Okunabilirliği ve Hedef Yaş Düzeyine Uygunluğu“, İçinde Türkçe Öğretimi Üzerine Çalışmalar, Yayına hazırlayan V. Doğan Günay vd., İzmir.
- ÖZCAN Erdal vd. (2010); “4.-5., 6.-7. ve 8.-10. Sınıf Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Tür Açısından İncelenmesi” Dokuz Eylül Üniversitesi, III.Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı, İzmir.
- ÖZCAN, Erdal (2012): “4.-5.sınıf Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabının Okunabilirliği ve Hedef Yaş Düzeyine Uygunluğu”, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, yıl 1, sayı 2
- ŞİŞMAN, Mehmet, (1996): “Etkili Okul Yönetimi”, Yayınlanmamış Araştırma Raporu, Eskişehir.
- YAĞMUR, Kutlay (2010): “Batı Avrupada Uygulanan Dil Politikaları Kapsamında Türkçe Öğretiminin Değerlendirilmesi”, Bilig, Sayı 55, s.221-242.

Kadın Okul Yöneticilerinin Durumluk Ve Sürekli Kaygı Düzeyleri*

Nezahat GÜÇLÜ**
Öznur TULUNAY ATEŞ***
Neslin İHTİYAROĞLU****

Öz

Bu araştırmanın amacı kadın okul yöneticilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini ve durumluk ve sürekli kaygı düzeyi ile medeni durum, çocuk sahibi olma ve görev yaptığı öğretim kademesi gibi demografik değişkenlerle arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri ve kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Ankara ilindeki 9 ilçede bulunan resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan 132 kadın yöneticinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi için SPSS paket programından yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; kadın okul yöneticilerinin sürekli kaygı düzeyleri durumluk kaygı düzeylerinden yüksektir. Ayrıca evlilerin durumluk kaygı düzeyi bekârlardan yüksek bulunmuştur. İlköğretimde görev yapan kadın yöneticilerin durumluk kaygı düzeyleri lisede görev yapan yöneticilerden, lisede görev yapan yöneticilerinse sürekli kaygı düzeyleri ilköğretimde görev yapan yöneticilerden anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kadın Okul Yöneticisi, Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı

State And Trait Anxiety Levels Of Woman Administrators

Abstract

The objective of this study is to examine state and trait anxiety levels of women administrators and the relationship between the state-trait anxiety levels of women administrators and demographic variables such as marital status, having child, educational level being worked. The State-Trait Anxiety Inventory and Personal Information Form were used to gather data. A total of 132 women administrators working in primary and high schools in 9 districts of Ankara participated to research in which was used relational screening model. SPSS software was used for data analysis. According to findings, the trait anxiety level of women administrators is higher than the state anxiety level. Besides, it was found that the state anxiety level of married was higher than the level of single. The state anxiety level of women administrators working in primary school was significantly lower than administrators working in high schools, the trait anxiety level of women administrators working in high school was significantly lower than administrators working in primary schools.

Keywords: Women Administrator, State Anxiety, Trait Anxiety

* Makale 16- 17 Nisan 2011 de Kıbrıs'ta düzenlenen Eğitim Yönetimi Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, nguclu@gazi.edu.tr

*** Dr., Bartın Çaydüzü İlköğretim Okulu, oznurtulunayates@gmail.com

**** Dr., Etimesgut Anadolu İmam Hatip Lisesi, neslin52@gmail.com

Giriş

Kadın Yöneticiler

Kadın yöneticilik, Antik Çağ'dan günümüze kadar tartışılan bir konudur. İçinde bulunulan yıllara göre değerlendirildiğinde, Sokrates'in ve Platon'un bu konu ile ilgili sözleri dikkat çekicidir. Eşitlikçi düşünceye sahip olan Sokrates'e göre kadın erkeklerle bir kez eşit hale getirildi mi, artık ondan üstün olur. Platoya göre ise kadınlar da yönetici olabilirler bunun nedeni ise yönetimin akılla gerçekleştirilmesidir. Kadınlar da erkekler gibi aynı mantığa sahip olduklarından, kadınlarını yetiştirmeyen bir devletin yalnızca sağ kolunu çalıştırıp güçlendiren bir insana benzer. Kadın yöneticilik konusunda Plato ve Sokrates gibi düşünenler olmasına rağmen, kadının yönetim alanına girmesi; toplumsal, siyasi, teknolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmelerle gelen değişimlerin yaygınlaşmasıyla mümkün olmuştur.

1970'li yıllardan itibaren işgücüne katılan ve buna paralel olarak yönetsel ve profesyonel kariyer hedefleyen kadınların sayısında büyük artış olmuştur. Fakat araştırma sonuçlarına göre; kadınlar mesleğe erkeklerle aynı şartlarda, aynı özelliklerle girmesine rağmen, zamanla mesleki tecrübeleri ve kariyer yolları ayrılmaktadır (Morrison & Von Glinov, 1990). Kadınların hedeflerinden vazgeçmelerinin en önemli nedeni, kadınlardan öncelikle eş, çocuk ve ailelerinin ihtiyaçlarını düşünmesinin beklenmesi ve başarılarının takdir edilmemesidir (Toduk Akiş, 2004). Gelişmiş ülkelerde istihdamda fırsat eşitliğine ilişkin yasalar bulunmasına rağmen kamu ve özel sektördeki yöneticiler arasında çok az sayıda kadın bulunmaktadır (Demirci Güler, 1991; Koray, Demirbilek, Demirbilek, 2000). Türkiye'de kadınların; avukat, mimar, mühendis, diş hekimi ve akademisyen sayılarının yüksek oranda olmasına rağmen, üst kademe yöneticiliği konumunda yer alan kadınların oranı % 0,19 dur. Üstelik bunların çoğunluğu hizmet sektöründe yer almaktadır. Fakat karar alma mekanizmasındaki kadın sayısı halen çok azdır. Kamuda üst ve orta düzey statüde çalışan kadınların % 80'i şef, % 15'i şube müdürü, %3,7'si daire başkanı, % 12'si genel müdür statüsünde bulunmaktadır (Kocacık ve Gökkaya, 2005).

Toplumsal beklentilerin, yöneticilik gibi karar verme becerilerini gerektiren görevler için erkekleri, hizmet sektöründeki iş kollarına da kadınları uygun bulma yönünde olduğu söylenebilir. İş yerinde; cam tavan, cam duvar engeliyle karşılaşan (Toduk Akiş, 2004) kadınlara karşı ayrımcılık daha çok önyargısız gibi görünen çalışma pratikleri ve kültürel normlar içine gizlenmiştir (Meyerson & Fletcher, 2006). Kadınların karşılaştığı bu tür zorluklar birleşerek yöneticiliğe yükselmeleri önünde engel oluşturabilir.

Zamanın büyük bir kısmını işte geçiren kadın yönetici üzerinde kendisine zaman ayıramaması, iş stresi, ailedeki rol ve sorumlulukları birleşerek yoğun kaygı duygusu oluşturabilir. Bu durumda, eğitim gibi geniş insan kitlesine hitap eden önemli kararların alındığı bir kurumda bulunan kadın okul yöneticisinin kaygı içerisindeyken doğru karar alıp bunları uygulayabilmesi güçleşecektir.

Capelli ve Hamori'nin (2006) Fortune 100 şirketlerinde 2001 yılında yürüttüğü araştırmaya göre: üst düzey yöneticiler arasında kadınlar çok ender görülmekle birlikte, bu düzeye varanlar, erkek meslektaşlarına kıyasla konumlarına daha çabuk ve genç yaşta ulaşmışlardır. Genç, beceri sahibi, esnek kadınların önlerinde; yaşamlarını

biçimlendirmek, iyileştirmek ve mesleklerinde ilerlemelerine karar vermek için birçok fırsat bulunmaktadır (Palmer & Hyman, 1993).

Yüksek özgüven ve eğitim, koltuğa değil işe odaklanma, kendi olma gibi özellikler taşıyan üst düzey yönetici kadınlar erkek egemen bakış açısının yerleşik olduğu ortamda mücadele vermektedir (Toduk Akiş, 2004). Bu süreçte kadınlar, başarılı yönetici ve lider olabilmek için, kendilerinden kaynaklı önemli sorunların ya da engellerin farkında olmalı ve bunlarla baş edebilme istek ve kararlılığını göstermelidir (Barutçugil, 2003). Kadınların çalışma yaşamındaki sorunları aşma ve bu sorunlara ilişkin çözüm yollarına ulaşma sürecinde kadının annelik ve ev kadınlığı rolü olumsuz etkiye sahiptir (Çitçi, 1982). Bu nedenle, gelişmiş ülkelerde istihdamda fırsat eşitliğine ilişkin yasalar bulunmasına rağmen kamu ve özel sektördeki yöneticiler arasında çok az sayıda kadın bulunmaktadır (Demirci, 1991; Koray, vd., 2000).

Bu durum eğitim sürecinde yer alan kadınlar için de aynıdır. Kadın öğretmenlerin okullarda yönetici pozisyonunda olma oranının düşük olması, evin geçimini sağlamanın daha çok erkeğin görevi olarak görülmesi, daha iyi iş arayışları nedeniyle tayin kararının erkekler için daha kolay olması, kadınların daha çok öğretmenlik erkeklerince yöneticilik yapmak istemesi, kadınların doğum, çocuk vb. nedenlerle daha sık izin almaları ve işten uzun süreli uzaklaşmaları, atamalardan sorumlu kişilerin kadınların aleyhinde ayrımcılık yapmaları gibi varsayımlarla açıklanmaktadır (Acar, Güneş Ayata ve Varoğlu, 1999, Delemont, 1980; Koray vd., 2000).

Sayılan'ın (2004) 1853 kadın (öğretmen, öğretim elemanı, yönetici, memur, hizmetli) üzerinde yaptığı araştırma, kadınların % 66.6'sının ev ve aile yaşamının gerektirdiği sorumlulukları üstlenmenin yaşamlarını olumsuz etkilediğini, % 19.4'ününse iyi eş ve iyi öğretmen olma baskısı altında yaşadığını ortaya koymuştur. Evli kadınların % 55.5'i ise; doğum ve sonrasında çocuk bakımı sorumluluklarının işteki konumunu olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Araştırmaya katılan kadınların; % 76.1'i yönetici olmak istemediğini, % 23.9'u yönetici olmak istediğini belirtmiştir. Bu araştırma sonuçları kadınlar üzerindeki baskı ve kaygı kaynaklarını gözler önüne sermektedir. Çelikten'in (2004) yaptığı araştırmaya göre ise kadın yöneticiler, disiplin, yaş, eğitim seviyesi, medeni durum gibi etmenler hemen hemen hiç gözetilmeden sırf kadın oldukları için bir takım engellemelere maruz kalmaktadır.

Kaygı

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (APA; 1994) tanımına göre kaygı; kişiliğin bilinçli bölümünde hissedilen ve ortaya çıkan tehlike sinyalidir. Öztürk'e (1997: 263) göre ise kaygı anksiyete anlamına gelmemektedir. Kaygı genelde nesnesi bilinen durum ya da kişiye karşı duyulan merak, tasa ve endişe duygusudur.

Freud 1926 yılında geliştirdiği yapısal modelde anksiyeteyi egoya ait bir duygu olarak tanımlamıştır. Freud'a göre anksiyete fiziksel ya da toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlama, yaşamı sürdürme gibi işlevler taşır. Freud, normal insanın duyduğu anksiyeteye gerçekçi anksiyete adını vermiş ve bunun yoğunluk ve nitelik yönünden farklı olduğunu ifade etmiştir. Gerçekçi anksiyete gerçek durumlarla ilgili olan duyguyu, korkuyu ifade etmektedir (Gençtan, 1995). Kaygı yaratıcı faktörler kültürler arası farklılık göstermekle birlikte bazı ortak

özellikler taşır. Bunlar, desteğin çekilmesi, olumsuz sonucu beklemek, iç çelişki, belirsizlik şeklinde sıralanabilir. Engellenme ile bir arada olabilen kaygı, daha çok geleceğe dönük bir durum ve davranışın ortaya çıkaracağı sonuçla ilgilidir (Cüceloğlu, 1996). Köknel'e (1998: 123) göre kaygı düzeyi kişilik yapısıyla bağlantılıdır. Kaygılı bir bireyde görülebilecek ortak belirtiler, ani sinirlilik, nefes darlığı ve düzensizliği, hızlı kalp atışı, titreme, ağız kuruluğu, kısık ses, terleme, kas seğirmesi, idrarı tutamama, gerginlik, dış görünüşe yansıyan panik hali, sürekli yorgunluk ve baş ağrısı şeklinde olabilmektedir (Altuntaş, 2003; Baltaş ve Baltaş 1998; Cüceloğlu, 1996). Kaygı üzerinde yapılmış birçok araştırma (Chang, 2006; Keogh, Bond, French, Richards ve Davis, 2004; Moran ve Hughes, 2006; Zeidner, 1998), kaygı seviyesi yükseldiğinde performansın, başarı düzeyinin ve problem çözme becerisinin düştüğünü göstermektedir.

Psikologlar genel kaygıyı sürekli kaygı ve durumluk kaygı olmak üzere iki kategoriye ayırmışlardır (Biggs & Moore, 1993: 243). Durumluk kaygıda, belirli anda belirli şartlarda yaşanma, geçici duruma bağlılık ve durağanlık vardır ve kişiyi zorlayan durumun bitişi ile birlikte kaygıyla ilgili belirtiler ortadan kalkar. Sürekli kaygıda durum ve koşullardan bağımsız olarak; kişiye ait vasıf, özellik olma, bireyin yorumlamasından kaynaklanma vardır ve bazı durumlarda daha fazla hissedilmekle beraber hayatın bütününe kaplar. Böyle durumlarda bireylerde gerçek tehlikeyle uyuşmayan tepkiler ortaya çıkabilir (Baltaş ve Baltaş 1998; Öner, 1997; Öner ve Lecompte, 1983, Özgüven, 1994). Sürekli kaygı duygusu hissetmek stres içinde olmanın bir göstergesidir. Stresli durum devam ettiği sürece, birey huzursuz ve mutsuz olmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998). Aşağıdaki Tablo 1'de durumluk ve sürekli kaygının özellikleri karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Tablo 1. Durumluk ve Sürekli Kaygının Özellikleri

Durumluk Kaygı	Sürekli Kaygı
Sebebi birey içinde bulunduğu durumu tehdit edici, tehlike yaratıcı biçimde algılaması ve yorumlamasıdır.	Durumluk kaygıya oranla durağan ve süreklidir
Bu durum bireye elem verir, bireyde hoş olmayan bir duygu durumu oluşturur.	Süresi ve şiddeti kişilik yapısına göre değişir.
Bu duygu durumu algılanır, anlaşılır, duyumsanır.	Kişilik yapısının kaygıya yatkın oluşu, sürekli kaygı düzeyini etkiler.
Bu süreç içinde bilinç açık ve birey uyanıktır.	Bireylerin sürekli kaygı düzeylerinin birbirinden farklı olması, tehdit eden durumun algılanmasını, anlaşılmasını, yorumlanmasını değiştirir.
Sinir sisteminin işlevinde değişimler olduğunu gösteren belirtiler ortaya çıkar.	
Spielberger (1983)	

Yapılan çalışmalar kaygı bozukluklarının; toplumda en yaygın bozukluklar olduğunu göstermektedir (Öztürk, 1994: 261). Üstelik dünya genelinde, anksiyete bozuklukları kadınlarda erkeklere oranla 2-3 kat daha sık görülmektedir (Horwath, & Weissman, 1995: 317). Türkiye'de yapılan ruh

sağlığı profili çalışmasında ise, anksiyete batı toplumlarından daha düşük düzeyde bulunmuştur (Kadınların erkeklere oranı: 2/1) (Kılıç, 1998). Yapılan alışmalar, stresli günlük olaylara duyarlılık bakımından cinsiyetler arası farklılığı (Nolen-Hoeksema, 1990) ve kariyer sahibi kadınların yaşantularıyla ilgili araştırma yapılması gerektiğini vurgulamasına rağmen, Türkiye'de, eğitim yönetimi alanında kadınlarla ilgili çalışmaların sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Gerni, 2001: 2). Yapılan alan yazın incelemesinde Türkiye'de kadın okul yöneticilerinin durumluk ve sürekli kayęı düzeyi ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı kadın okul yöneticilerinin durumluk ve sürekli kayęı düzeylerini ve durumluk ve sürekli kayęı düzeyleri ile medeni durum, ocuk sahibi olma ve görev yapılan ğretim kademesi gibi demografik değişkenlerle ilişkisini tespit edilmiştir.

Yöntem

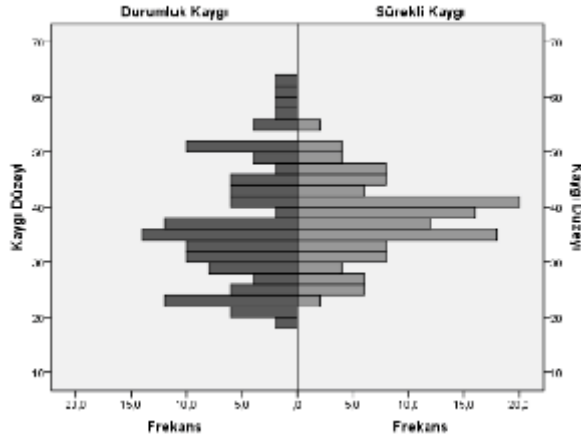
Kadın okul yöneticilerinin durumluk-sürekli kayęı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, Ankara ilindeki dokuz ilçede bulunan resmi ilköğretim okullarında ve liselerde görev yapan kadın müdür ve müdür yardımcısından oluşmuştur. Evren incelendiğinde; ilköğretim ve liselerde görev yapan toplam kadın yönetici sayısının 321 olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalarda çoğu zaman, evrene ulaşmak zor olduğu için evreni temsil edeceği düşünülen örneklem üzerinde çalışılır (Büyüköztürk, 2002: 22). Bu nedenle evreni temsil edebilecek random yolla seçilen 132 kadın yönetici araştırmanın örneklemine oluşturmaktadır.

Bu araştırmada kadın yöneticilerinin durumluk sürekli kayęı düzeylerini tespit etmek üzere, "Durumluk-Sürekli Kayęı Envanteri" ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Durumluk Sürekli Kayęı Envanteri (STAI) Spielberg, Gorsuch ve Lushene tarafından 1970 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması sonrasında yapılan güvenilirlik çalışmalarında; test- tekrar test güvenilirliği; sürekli kayęı leği için .71 ile .86, durumluk kayęı leği için .26 ve .68 arasında bulunmuştur. Kuder-Richardson güvenilirliği, durumluk kayęı boyutu için .83 ile .87 arasında, sürekli kayęı boyutu için .94 ile .96 arasında bulunmuştur. Madde toplam puan güvenilirliği sürekli kayęı leği için .34 ile .72, durumluk kayęı leği için .42 ile .85 arasında bulunmuştur. Yapı

geçerliliği çalışmalarında durumluk ve sürekli kaygı puanları arasında ortalama .62 ve .01 düzeyinde anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Ölçeğin uygulama öncesi yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı % 93.1 olarak bulunmuştur. Çıkarılması gereken soru gözlenmemiştir. Her madde 1-4 arası değişen "Likert Tipi" bir ölçek üzerinde değerlendirilmiştir. Bu çerçevede okul yöneticilerinden, katılım derecelerini "Hiç", "Biraz", "Çok", "Tamamiyle" seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Ölçekte 20 madde durumluk kaygıyı ve 20 madde ise sürekli kaygı ölçmektedir.

Bulgular

Bu bölümde, toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Testin güven seviyesi olarak; 0,10 alınmış ve değerlendirmeler bu katsayıya göre yapılmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlarda bulunulmuştur. Araştırmaya katılan kadın okul yöneticilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeyi puanlarının frekans dağılımı Şekil 1'de, puanlarının ortalaması Tablo 2'de verilmiştir.



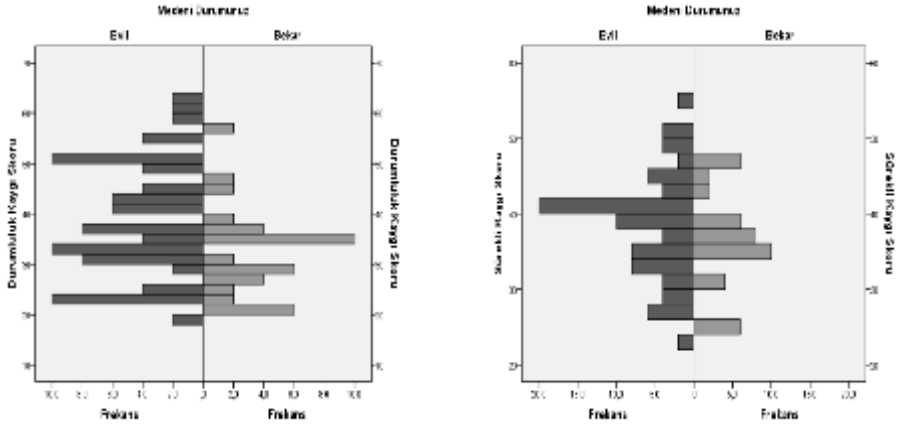
Şekil 1. Kadın Okul Yöneticilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyi

Tablo 2. Kadın Okul Yöneticilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyi

	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maximum	t	sd	p
Durumluk Kaygı Puanı	36,18	11,00	19	62			
Sürekli Kaygı Puanı	37,47	6,89	23	54	-1,72	131	* 0,08

Tablo 2'de kadın okul yöneticilerinin; durumluk kaygı puanı ortalaması 36,18 iken, sürekli kaygı puanı ortalamasının 37,47 olduğu görülmektedir. Standart sapmalar göz önüne alındığında sürekli kaygı puanlarının durumluk kaygı puanlarından daha homojen dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Kadın okul yöneticilerinde durumluk kaygı ve sürekli kaygı değerleri arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre; kadın okul yöneticilerinin sürekli kaygı puanları, durumluk kaygı puanlarından anlamlı derecede yüksektir ($p < 0,10$).

Araştırmaya katılan kadın okul yöneticilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeyi puanlarının medeni durumlarına göre frekans dağılımı Şekil 2'de, puanlarının ortalaması Tablo 3'de verilmiştir.



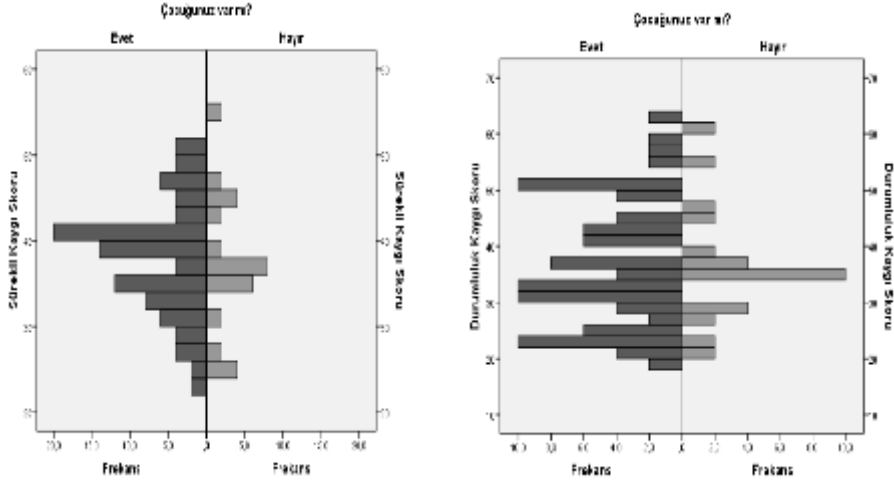
Şekil 2. Kadın Okul Yöneticilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Medeni Durumları Arasındaki İlişkiler

Tablo 3. Kadın Okul Yöneticilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Medeni Durumları Arasındaki İlişkiler

	Grup	N	Ort.	Standart Sapma	t	sd	P
Durumluk Kaygı Puanı	Evli	88	38,23	11,38	3,37	106	*0,00
	Bekar	44	32,09	8,98			
Sürekli Kaygı Puanı	Evli	88	38,09	7,07	1,47	130	0,14
	Bekar	44	36,23	6,39			

Araştırma sonuçlarında evlilerin durumluk kaygı puanlarının, bekârların puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu gözlenmiştir ($p<0.10$). Buna karşılık sürekli kaygı puanları açısından evli ve bekârlar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0.10$).

Araştırmaya katılan kadın okul yöneticilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeyi puanlarının çocuk sahibi olmalarına göre frekans dağılımı Şekil 3'de, puanlarının ortalaması Tablo 4'de verilmiştir.



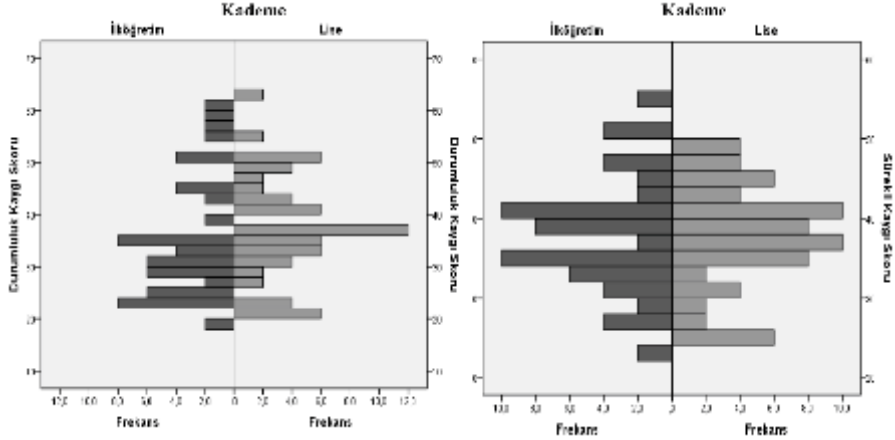
Şekil 3. Kadın Okul Yöneticilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Çocuk Sahibi Olmaları Arasındaki İlişkiler

Tablo 4. Kadın Okul Yöneticilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Çocuk Sahibi Olmaları Arasındaki İlişkiler

	Çocuk sahibi olma	n	Ort.	Standart Sapma	t	Sd	p
Durumluk Kaygı Puanı	Evet	98	36,22	11,32	0,07	63,52	0,93
	Hayır	34	36,06	10,16			
Sürekli Kaygı Puanı	Evet	98	37,67	6,64	0,53	51,45	0,59
	Hayır	34	36,88	7,62			

Araştırma sonuçlarında çocuk sahibi olma ile sürekli ve durumluk kaygı arasında bir fark gözlenmemiştir ($p>0.10$). Bu sonuç anneliğin yöneticilikte kaygılı olma açısından kadınlar için olumsuz bir etkisinin olmadığını ifade edebilir. Annelik duygusunun özünde bulunan sabır, şefkat, zorluklarla mücadele, sorumluluk, empati gibi kişisel özelliklerin duyguların kontrolüne ve düşük kaygı düzeyine katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Araştırmaya katılan kadın okul yöneticilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeyi puanlarının görev yaptıkları öğretim kademesine göre frekans dağılımı Şekil 4'de, puanlarının ortalaması Tablo 5'de verilmiştir.



Şekil 4. Kadın Okul Yöneticilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Görev Yaptıkları Okul Kademesi Arasındaki İlişkiler

Tablo 5. Kadın Okul Yöneticilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Görev Yaptıkları Öğretim Kademesi Arasındaki İlişkiler

	Öğretim Kademesi	Ort	Standart Sapma	t	sd	P
Durumluk Kaygı Puanı	İlköğretim	35,00	11,76	-5,11	18,69	0,00
	Lise	37,55	7,39			
Sürekli Kaygı Puanı	İlköğretim	37,23	10,25	-2,55	11,00	0,02
	Lise	37,40	6,47			

Her iki kaygı türünde de okul kademelerine göre farklılık görülmüştür ($p < 0.10$). Buna göre ilköğretimde görev yapan yöneticilerin durumluk kaygı puanları lisede görev yapan yöneticilerden anlamlı derecede düşüktür ($p < 0.10$). Lisede görev yapan yöneticilerinse sürekli kaygı puanları, ilköğretimde görev yapan yöneticilerden anlamlı derecede düşüktür ($p < 0.10$).

Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

Kadın okul yöneticilerinin sürekli kaygı puanları durumluk kaygı puanlarından anlamlı derecede yüksektir. Bu sonuç yöneticilerde yaşanan kaygının durum ve koşullardan bağımsız olarak hayatlarının bütünü içinde yaşandığını göstermektedir. Bu nedenle oluşacak kaygı durumu daha köklü ve daha büyük sorunların yaşanmasına neden olabileceği için gerekli önemi

göstermek gerekmektedir. Bu nedenle, durumluk-sürekli kaygı arasındaki devamlılık gösteren iletişim ve etkileşim unutulmamalıdır. Sürekli kaygı düzeyinin yüksek olması, durumluk kaygı düzeyini, durumluk kaygı düzeyinin artması ve sürenin uzaması da sürekli kaygı düzeyini yükseltir (Köknel, 1989: 70).

Araştırma sonuçlarına göre; kadın okul yöneticilerinin sürekli kaygı düzeyleri durumluk kaygı düzeylerinden yüksek, evlilerin durumluk kaygı düzeyi ise bekârlardan yüksek bulunmuştur. İlköğretimde görev yapan kadın yöneticilerin durumluk kaygı düzeyleri lisede görev yapan yöneticilerden, lisede görev yapan yöneticilerin sürekli kaygı düzeyleri ise ilköğretimde görev yapan yöneticilerden anlamlı derecede düşüktür.

Bu araştırmada; kadın okul yöneticilerinin sürekli kaygı puanlarının durumluk kaygı puanlarından yüksek olması daha önce yapılan araştırmaların bir kısmıyla tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Karanlı, Baloğlu, Erginer ve Baloğlu (2004) fakülte yöneticilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile ilgili yaptıkları araştırmada yöneticilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Fakat cinsiyet, yaş, yönetim görevi ve iş garantisinin kaygı durumunu anlamlı düzeyde etkilemediği görülmüştür.

Araştırmada evlilerin durumluk kaygı puanları, bekârların puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Kaya ve Keskin (2010) yaptığı araştırma sonuçlarına göre, evli yöneticilerin strese yatkınlık düzeyleri bekâr göre daha yüksektir.

Her iki kaygı türünde de okul türüne göre farklılık görülmüştür. Buna göre ilkokulda görev yapan yöneticilerin durumluk kaygı puanları lisede görev yapan yöneticilerden, lisede görev yapan yöneticilerinse sürekli kaygı puanları ilkokulda görev yapan yöneticilerden anlamlı derecede düşüktür. İlköğretimde görev yapan kadın yöneticilerde kaygı kontrol edilmesi zor ve kalıcı bir şekilde, lisedekilerde ise geçici ve duruma bağlı şekilde görülmektedir. Bu durum, sorumluluğunu üstlendikleri öğrencilerin yaş grubu özelliklerinden önemli ölçüde etkilendiklerini gösterebilir.

Smith, Eskilson ve Wiley yaptıkları araştırmada, kadınların yaratıcılık gerektiren grupları daha başarılı bir şekilde yönettiğini ve kadınların yönettiği grupların daha verimli olduğunu ortaya koymuştur (Akt. Toduk Akiş, 2004). Bu çalışmalar göz önüne alınarak kadın yöneticilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini azaltacak çalışma ortamları oluşturulabilir.

Çocuk ve aile gibi alanlarda oluşan problemlerin iş hayatına yansımaları ve yaşanabilecek yoğun kaygı durumlarının başarıyı olumsuz etkilemesi gibi nedenlerle çalışma süresi ve standart mesai saatleri uygulamaları yerine esnek ve üretkenliğe önem veren bir çalışma sisteminin oluşturulması olumlu sonuçlar verebilir. Türkiye'de yeni uygulamaya giren pansiyonlu okullar için

kadın yönetici bulunması zorunluluğunun tüm okullarımızda uygulaması ile özellikle kız öğrencilerimiz için uygun rol modelleri geliştirerek, mesleklerle ilgili cinsiyet ön yargılarının oluşmasına engel olabilir.

Birçok ataerkil kültürde yönetici atfedilen roller ve kadın rolleri arasında farklılıklar, erkek rolleriyle de benzerlikler görülmektedir. Bu nedenle çocuklarının mesleklere ve rollere ilişkin ön yargıdan uzak yetiştirilmesi sağlanarak ve eğitimde karakter eğitimi ön plana alınarak uzun vadede olumlu sonuçlar alınabilir. Böylece zamanla, Türkiye'de de üniversite eğitimi almış yetişmiş kadını yönetim kademelerine kazandırılması ve bilgilerinden yararlanılması daha kolay olabilecektir. Ayrıca kadınlar taşıdıkları diğer özellikler nedeniyle avantajlı duruma geçebilecektir. Naisbitt ve Aburdene'nin (1992: 113) ifadesi bu görüşü desteklemektedir. Annelik yöneticiler için mükemmel bir okuldur. Çünkü organizasyon, planlama, dengeleme, öğretme, rehberlik etme, izleme, bilgi verme gibi benzer yetenekleri öğretir.

Kaynaklar

- Acar, F., Güneş Ayata, A., & Varoğlu, D. (1999). *Cinsiyete dayalı ayrımcılık: Türkiye'de eğitim sektörü örneği*. Ankara: KSSGM.
- Altuntaş, E. (2003). *Stres yönetimi*. İstanbul: Alfa.
- APA, American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder*. (4. Baskı). Washington.
- Baltaş, A., & Baltaş Z. (1998). *Stres ve başa çıkma yolları*. (18. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Barutçugil, İ. (2003). 21. YY'da yönetim ve kadın yönetici. *Kişisel Gelişim Dergisi*, 1(3) 23-28.
- Biggs, J. B., & Moore, P. J. (1993). *The process of learning*. (3rd Edition). Sydney: Prentice Hall.
- Billings, A. G., & Moos, R. H. (1982). The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events, *Journal of Behavioral Medicine*, 4(2), 139-157
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Capelli, P., & Hamori, M. (2006). Tepeye giden yeni yol: İş yaşamında kadınlar, *Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler*, Çeviren: Aslan, L. İstanbul: MESS (494).
- Chang, E. C. (2006). Perfectionism and dimensions of psychological well-being in a college students sample: A test of a stress-mediation model, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(9), 1001-1022.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve davranış*. (6. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürlüğü koltuğunda kadınlar: Kayseri ili örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2) 91-118.
- Çitçi, O. (1982). *Kadın sorunu ve Türkiye de kamu görevlisi*. Ankara: Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Demirci Güler, F. (1991). Eğitimde kadın. *Amme İdaresi Dergisi*, 24(3) 63-80.
- Delamont, S. (1980). *Sex roles and the school*. London: Methuen.
- Gençtan, E. (1995). *Normal dışı davranışlar*. (12. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Gerni, M. (2001). *Yönetimde kadınlar*. İstanbul: Beta.
- Horwath, E., & Weissman, M. M. (1995). Epidemiology of depression and anxiety disorders, *Textbook in Psychiatric Epidemiology*. MT. Tusuang, M. Tohen Gep Zahter (Ed.) New York: Wiley-Liss.
- Karşlı, M. D., Baloğlu, M., Erginer, E., & Baloğlu, D. (2004). *A Description and comparison of the levels of anxiety among college administrators*. 2. Uluslararası Balkan Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri, Edirne.
- Kaya, D., & Keskin, G. (2010). *Yöneticilerin yönetsel stres kaynakları ve strese yakınlık düzeyleri: Erzurum'da bir araştırma*, <http://e-dergi.atauni.edu.tr> sayfasından 08.04.2011 tarihinde erişilmiştir.
- Keogh, H. E. Bond, F.W., French, C. C., Richards, A., & Davis, R. (2004). Test anxiety, susceptibility to distraction and examination performance, *Anxiety Stres and Coping* 17(3), 241-252.
- Kılıç, C. (1998). *Türkiye ruh sağlığı profili*. Ankara: Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Kocacık, F., & Gökçaya, V. B. (2005). Türkiye'de çalışan kadınlar ve sorunları. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 195-219.
- Koray, M., Demirbilek, S., & Demirbilek, T. (2000). *Gıda işkolunda çalışan kadınların koşulları ve geleceği*. Ankara: Başbakanlık KSSGM.
- Köknel, Ö. (1989). *Genel ve klinik psikiyatri*. İstanbul: Nobel.
- Köknel, Ö. (1998). *Zorlanan insan: Kaygı çağında stres*, İstanbul: Altın Kitaplar.
- Meyerson, D. E., & Fletcher, J. K. (2006). Cam tavanı parçalamak için ilımlı bir manifesto: İş yaşamında kadınlar, *Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler*, Çeviren: Aslan, L., İstanbul: MESS (494).
- Moran, C., & Hughes, L. (2006). Coping with stress: Social work students and humor, *Social Work Education*, 25(5), 501-517.
- Morrison, A. M., & Von Glinov, M. A. (1990). Women and minorities in management, *American Psychologist*, 45(2), 200-208.
- Naisbitt, J., & Aburdene, P. (1992). *Mega trends 2000 for women*, Çeviren: Güven, E., İstanbul: Form.
- Nolen-Hoeksema, S. (1990). *Sex differences in depression*. California: Stanford University.
- Öner, N. Lecomte, A. (1983). *Durumluk-sürekli kaygı envanteri el kitabı*. (1. Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Öner, N. (1997). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler*. (3. Baskı). İstanbul: Boğaziçi

Üniversitesi.

Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM.

Öztürk, O. (1994). *Nevrotik stresle ilgili somatoform bozukluklar*, İstanbul: Hekimler Yayın Birliği, İstanbul.

Öztürk, O. (1997). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. (7. Baskı). Ankara: Hekimler Birliği.

Palmer, M., & Hyman, B. (1993). *Yönetimde kadınlar*. Çeviren: Üner, V., İstanbul: Rota.

Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (1998). *Örgütsel psikoloji*, (3. Baskı). Bursa: Alfa.

Sayılan, F. (2004). *Sorgulamak ve değiştirmek için 1. kadın kurultayı*. Ankara: Eğitim

Sen.

Spielberger, C. D. (1983). *State-trait anxiety inventory for adults*, California: Mind

Garden.

Toduk, Akiş, Y. (2004). *Türkiye'nin gerçek liderlik haritası*, İstanbul: Alfa.

Wichterich, C. (2004). *Küreselleştirilen kadın: eşsizliğin geleceğinden raporlar*,

Çeviren: Tayanç, T., Tayanç, F., Ankara: Türk Sosyal Bilimler Derneği.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*, New York: Plenum.

İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik*

Fatmanur ÖZEN**

Öz

Demokrasi için doğal bir gereklilik olan hesap verme, eğitim üzerinden yalnızca öğrencilerin ve ailelerin memnuniyetini değil aynı zamanda tüm vergi mükelleflerinin eğitime ayrılan ülke gelirlerinin ne denli verimli kullanıldığını belgelediği için, eğitim hizmeti veren kurumların profesyonelliğinin bir ölçütüdür. Bu doğrultuda bu araştırmada amaç, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre, kamu ve özel ilköğretim okullarında hesap verebilirliğe ilişkin alan yazından elde edilen bilgiler doğrultusunda araştırmacı tarafından belirlenen "Öğrencilerin Akademik Başarısı", "Eğitim-öğretim: Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliği", "Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar", "Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi" ve "Kaynak Kullanımı" boyutlarını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerini ortaya koymaktır. Nedensel karşılaştırma türünde, tarama modelinde olan araştırmada veriler 2010-2011 eğitim öğretim yılında aynı isimli doktora tez çalışması kapsamında, Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının (EARGED) desteğinde Türkiye genelinden araştırmacı tarafından geliştirilen "Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği" aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmaya katılan kamu ve özel ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin ölçekte belirlenen boyutları benimsedikleri ölçüde uygulanabilir bulmamaktadır. Araştırmaya katılanlar öğrenci akademik başarısı bağlamında, Türkiye'de İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde yer alanlar benimsenmekte, ancak Ülke öğretim programlarında yer alan amaç ve kazanımların öğrencilerde ne ölçüde gerçekleştirildiğine ilişkin kanıtların hazırlanmasında kendi sonuçları yerine ülke genelinde yapılan sınav sonuçlarına güvenmekte, tüm ilköğretim çağındaki çocukların eğitimden "eşit kazanım" elde etmelerini sağlamayı hedeflemekte ancak uygulamada sorun yaşamakta; okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında katılımcılar okul çalışanlarına, öğrencilere ilişkin sorumlulukları, öğrenci velilerine ilişkin sorumlulukların gerçekleştirilmesine göre daha çok benimsemekte, görece daha uygulanabilir bulmaktadır. Katılımcılar, okulu sadece öğrencilerin öğrendiği bir ortam olarak görmekte, bizzat kendilerinin de öğrenme ortamı olduğunu fark etmemektedir. Araştırma sonuçları, okullarca hazırlanan stratejik planların amacına ulaşmadığını, belirlenen hedefler, hedeflerin gerçekleşme durumunun okul örgütüne izlenmediğini ve değerlendirilmediğini göstermiştir. Katılımcılar, kaynak kullanımında tasarrufun gözetilmesi, etkili ve verimli kullanılmasının öğretilmesi konusunda benimseme düzeyinde oldukça kararlı görünmelerine rağmen, özel okullarda çalışan yönetici ve öğretmenler, kamu okullarında çalışan meslektaşlarına göre kaynakları etkili ve verimli kullandıklarına ilişkin hesap verir olmayı görece daha az benimsemekte ve uygulanabilir bulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hesap verebilirlik, demokratik hesap verebilirlik

* Bu makale, 2011 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bilim Dalında Prof. Dr. Ali Balcı danışmanlığında hazırlanan doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr., fatma.nur.ozen@giresun.edu.tr

According To Elementary Schools Principals' And Teachers' Opinions Accountability As A Tool For School Development In Education

Abstract

Accountability through education that is the natural requirement for democracy, is not only the satisfaction of students and their families but also certify how efficient use of country's income used by education services and documented to all tax payer. Accountability is a measure of professionalism for the institutions that give education service. The aim of this research in this direction to determine, the dimensions of accountability: "students' academic achievement", "education and instruction: educational rights and equal opportunity", "responsibilities regarding to school stakeholders", " development capacity of school organization " and "resource usage" adoption and applicability levels according to the principals' and teachers', who work in public and private elementary schools, opinion. The study is a descriptive survey based on causative comparison and data were determined from whole Turkey as a part of PhD thesis by the support of The Ministry of Education Research and Development Department (EARGED) through "Accountability as a Tool for School Development Questionnaire" that was developed by the researcher. According to research results, for the sub-dimensions of the scale, participants did not find applicable when compared with their adoption level. In scope of students' academic success, in Turkey, the things to do in regulations are adopted but principals and teachers meet some problems while they are preparing evidence to show students' gains according to objectives and attainments which are offered in national curriculum. Instead of their evaluation results, principals and teachers attend the high stake test results. In the country, service providers commit to accountability legislation entailment but according to students outcome they got trouble. Principals and teachers want to serve "equal gain" to all school-age children in the country but they experience problem about ensuring that for all children. In Turkish Education System, things to do to fulfill the responsibilities regarding to school stakeholders principals and teachers find more adoptable and applicable to fulfill the responsibilities to students and school staff than fulfillment of responsibilities for students parents. Principals and teachers see school just for students' learning environment, they do not recognize school as their learning area. Strategic plans which are prepared in schools do not reach their purpose, set objectives and their realizations are not monitored and evaluated by the school organization. They do not collect necessary information about school and students, moreover they do not plan for the solution of the problems in the light of those information. According to do resource use, although principals and teachers look quite stable about saving public resource and using them effectively and efficiently; service providers who work in private elementary schools want to be less accountable for using resources effectively and efficiently when they are compared with their colleagues who work in public schools.

Key words: Accountability, democratic accountability

Giriş

Eğitim sistemlerinde okulların temel amacı, bir taraftan öğrenci başarısını artırırken, diğer taraftan eğitimsel eşitliği sağlamaktır. Bu doğrultuda okul geliştirme, değerlendirme ve denetleme etkinliklerinin okullarda öğrenci başarısının artırılması ve eşitliğin sağlanması bağlamında sürekli gözden geçirilmesi kaçınılmaz görünmektedir (Jones, 2006, xiii). Eğitim; bireysel, politik, ekonomik ve kültürel gelişim için yaşamsal bir önem taşımakta; eğitimle, insanlığın yaşam standartlarının yükseltilebileceği umulmaktadır. Genel olarak eğitimciler, okulların amacını, öğrenci açısından akademik başarı, etkili çalışma alışkanlıklarının kazandırılması, sosyalleşme, kendini gerçekleştirme ve kendine güven olarak tanımlamakta, insan kaynakları ve maddi kaynakların kullanımında bu amaçlara ulaşmak için yeni stratejiler oluşturmanın gereği üzerinde durmaktadır. Mikro düzeyde okul yöneticisini/yönetimini ilgilendiren bu konu, makro düzeyde ülkeyi ilgilendirmektedir (Aydın, 1996, 8-9).

Hesap verebilirlik çeşitli anlamlarıyla birlikte etik bir kavramdır (Dubnick, 1998). Kavram genellikle sorumluluk, cevap verebilirlik, uygulama, icra etme, icraatından dolayı sorumlu tutulma, yükümlülük gibi kavramlarla bir arada kullanılmaktadır (Dykstra, 1939). Hesap verebilirlik (accountability), Latince "accoptare" (hesap vermek) ve "putare" (hesaba katmak) kelimelerine eklenen ön ekle "computare" (hesaplamak, saymak) türetilmiş bir kelime (Oxford English Dictionary) olup ilk olarak İsrail, Babil, Mısır'da ve daha sonra Roma'da "ödünç para verme" sistemlerinde kullanılmıştır (Walzer, 1994; Urch, 1929; Ezzamel, 1997; Roberts, 1982). Hammurabi hesap vermeyi bazı eylemler ve bu eylemlerin istenmeyen sonuçlarını açıklarken kullanmıştır (Plescia, 2001). Webster's (1996, 13) ve Merriam-Wester Collegiate (1998, 8) sözlüklerine göre hesap verebilirlik, yükümlü veya cevap verebilir, hesap verebilir olma durumu ya da niteliğidir. Caiden'a (1988, 25, akt: Acar, 2002, 208) göre hesap verebilir olmak; sorumluluklar konusunda cevap vermek, rapor etmek, açıklama yapmak, yükümlülükleri üstlenmek, kamusal değerlendirme ve muhakemeye açık ve hazır olmaktır. 3

Yönetim süreçlerinin halkla birlikte ve halk adına yürütüldüğü modern katımlı yönetim anlayışına göre, "Hesap Verebilirlik - Hesap Verme Sorumluluğu", kendilerine yetki verilenlerin ve kaynak tahsis edilenlerin bu yetki ve kaynakları ne kadar iyi kullandıklarını sergileme, raporlama sorumluluğudur. Kamu yönetiminde hesap verme ilkesinin uygulanabilmesi için, kamu görevlilerinin rol ve sorumluluklarının açıkça tanımlanması, performans beklentilerinin net olması, performans beklentileri ile yetkiler ve sağlanan kaynaklar arasında denge kurulması, performans raporlamasının yapılması ve gerekli gözden geçirme ve düzeltmelerin sağlanması gerekmektedir (Boyle, 2001, 7-14).

Modern katımlı yönetim ve hesap verme sorumluluğu kavramları üzerindeki gelişmeler doğrultusunda Boyle (2001) hesap verme sorumluluğunun siyasal, yönetsel ve vatandaş boyutlarının olduğunu ileri sürmektedir. Hesap verme sorumluluğunun siyasi boyutu, halkın temsilcileri aracılığıyla yönetildiği temsili demokrasilerde vardır ve yönetenler, yönetilenlere karşı hesap verme sorumluluğu altındadır. Yönetsel boyuttaki hesap verebilirlik kavramı, kamu personelinin bakanlar, parlamento ve yurttaşlar karşısındaki hesap verme sorumluluğu ile ilgili olup, kendilerine yetki verilenler ve kaynak tahsis edilenlerin bu yetki ve kaynakları ne kadar iyi kullandıklarını sergileme yükümlülüğünü ifade etmektedir. Bu yetki ve kaynakların verimli, etkin ve ekonomik bir şekilde kullanılıp kullanılmadığı hakkında bir kanaate ulaşabilmek, performans ölçümleri sonucu ortaya çıkan performans bilgilerinin raporlanmasıyla yerine getirilir. Hesap verebilirliğin vatandaş boyutu, yönetim süreçlerinin halkla birlikte ve halk adına yürütüldüğü modern katımlı yönetim, toplumun çeşitli kaynaklarından gelen çağdaş baskıları yansıtmaktadır (ss: 7-23).

Hesap verebilirlik sorumluluğu, otoriteyi, değerlendirme ve kontrolü kapsayan çok yönlü bir kavramdır. Be nedenle hesap verebilirliğin eğitimi içerecek şekilde tanımlanması oldukça zordur. Eğitimde hesap verebilirliği işlevsel boyutta: "Hesap verme otoriteyle yürütülen iş yapma sorumluluğudur. Sorumluluk, otoriteyi gerekçeli ve açıklanabilir şekilde kullanmaktır" şeklinde tanımlanmaktadır. Buna göre hesap verme sorumluluğunun bir çeşididir. En az iki kişiyi kapsayan hesap verebilirlik, taraflar arasındaki ilişkide birinin diğeri üzerindeki açık ve kabul edilebilir yetkisini gerekli kılar (yetkinin olmadığı durumlarda hesap verme beklenmemelidir). Ancak bu güce bağlı yetki kullanımı en azından, makul performans göstergeleri aracılığı ile yapılmalıdır. Her ne kadar ideal performansa ulaşılması umut edilse de, asıl olan mevcut duruma uygun performansa ulaşılmasıdır (Heim, 1995).

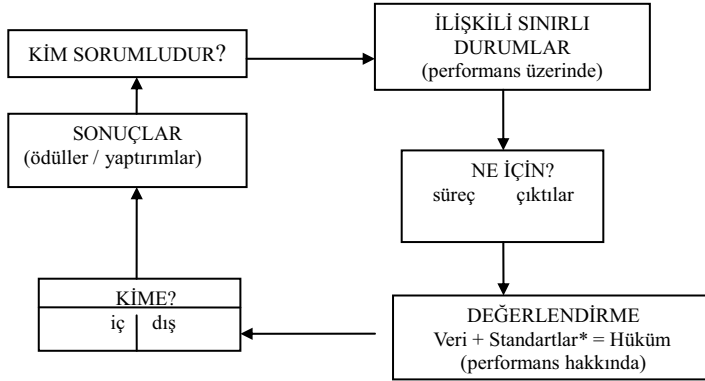
Gong, Blank ve Manse (2002) eğitim alanında üç temel hesap verme biçimi tanımlar: mevzuata uygunluk, mesleki normlara bağlılık ve sonuçlarla hesap verme. Bir dizi ilkeye bağlı olarak çalışan okul hesap verme sistemleri, uygulamada pek çok stratejiyi bir arada kullanmaktadır. Hesap verme ve buna bağlı oluşturulan sistemlerinin şimdiki uygulamaları ile geçmişteki uygulamaları arasında "ne için" ve "kime" sorularının yanıtları arasında farklılıklar bulunmaktadır: Mevzuata uygunluk (muafakat) bağlamında hesap verme mevzuat ve düzenlemelerle tamamlanmakta, eğitimin sınıî modelini ortaya koymaktadır. Mevzuata uygunluğa göre hesap verme, okulları değişmez bir sürecin somut hali olarak görmekte, sonuçlara ilişkin farklılıkları ise öğrencilere bağlamaktadır. Mevzuata uygunluk bağlamında hesap vermeye yukarıda ifade edilen iki temel soru yöneltildiğinde, eğitimciler "ne için" sorusuna kurallara uymak için, "kime" sorusuna ise bürokrasiye cevabını verir.

Mesleki normlara bağıllık bağlamında hesap verme, eğitimin bir meslek olarak genel kabul görmesinden kaynaklanmaktadır. ABD'de müfredat değerlendirme standartları, Ulusal Matematik Öğretmenleri Kurulunun (National Council of Teachers of Mathematics) çalışmaları hesap vermenin mesleki norm yaklaşımına birkaç örnektir. Yukarıda ismi geçen kurulların çalışmalarına göre eğitimciler, standartlara göre, meslektaşlarına (peer) hesap verir.

Hesap vermenin üçüncü türü olan sonuçlara bağıllı hesap vermede, öğrencinin öğrenme sonuçlarına odaklanılır (Gong, Blank ve Manse, 2002). Günümüzde yaygın olarak kullanılan sistem, eğitimde siyasi müdahalenin izlerini taşır. ABD'deki "Hiçbir Çocuk Eğitimsiz Kalmasın Reformu" nun gereklilikleri, Avustralya Milli Eğitimi'ndeki Performans İzleme (Australian National Education Monitoring Task Force) (Holloway, 2003) uygulamaları, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığının Temel 4

Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) uygulamaları, sonuçlara bağıllı hesap vermeye örnek gösterilebilir. Sistemde eğitimciler, öğrenci öğrenmelerinden dolayı kamuya hesap vermektedir.

Hesap vermeye ilişkin en temel soru "Kim, ne için, kime sorumludur?" sorusudur. Eğitim için bu soru dile getirildiğinde kim sorumludur sorusuna, tüm eğitim çalışanları, okul yöneticileri, öğretmenler ve yasama organı; ne için sorumludur sorusuna standartların gerçekleştirilmesi, kaynakların kullanımı, sınıf araç-gereçlerinin sağlanması ve öğrenci devamlılığı için; kime sorumludur sorusuna ise yasa koyuculara, hükümete, vergi mükelleflerine, öğretmenlere, öğrencilere, ailelere... karşı sorumludur (Heim, 1995). Bu soru aslında hesap verebilirliğin hem iç hem de dış yönü olduğunu göstermektedir. (Şekil 1.)



* Usule ilişkin hesap verebilirlikle ilgili standartlar özellikle bürokratik, yasal, mesleki, politik ve piyasa kaynaklı hesap verebilirlik beklentilerini içermektedir.

Şekil 1. Kavramsal Hesap Verebilirlik Modeli

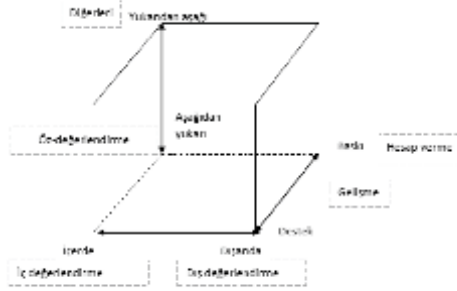
Kaynak: Heim, M.(1995). Accountability in Education: A Primer for School Leaders. HSLA Monograph. Pacific Resources for Education and Learning. Honolulu

Hesap verme eğitim bağlamında soylu bir amaca hizmet eder. Bireylerin eğitime ilişkin çıkarlarını korumak ve demokrasi için doğal bir gereklilik olan hesap verme kamu kurumlarının profesyonelliğini tanımlar. Bu bağlamda hesap verme, yalnızca öğrencilerin ya da ailelerinin değil, aynı zamanda tüm vergi mükelleflerinin de memnuniyetini sağlamaya çalışır. Eğitimde hesap vermeye ilişkin dönüm noktası 1980'lerde yaşanmış; dönemin Birleşik Krallık Başbakanı Teacher'ın uygulamaları eğitimde "piyasa" fikrinin doğmasına neden olmuştur. Eğitimde piyasa mekanizması ile eğitimde girdiler ve çıktılar başka bir ifade ile verimlilik ölçülmeye başlanmıştır. Eğitime yönelik bu ticari yaklaşımın amacı, eğitime yapılan kamu yatırımlarının ne kadarının geri döndürüldüğünün ölçülmesidir. Mali denetim (audit) bu dönemde doğmuştur ve okula ilişkin açıklamalarda, insanların anlattıklarından ziyade tablolar ve rakamlardan yararlanılmaya başlanmıştır (MacBeath, 1999, 5).

Küreselleşme ile kurulan yenedünya düzeni ile ülkeler küresel düşünmeye, dışa açılmaya ve dünya ekonomisi ile bütünleşmeye zorlanmaktadır. Küreselleşme ekonomik bütünleşmeye koşut olarak yönetimde demokratikleşmeyi ön plana çıkarmakta, bu doğrultuda merkezi yönetimlerin görece etkisi azalırken, yerelleşme ivme kazanmaktadır. Bu demektir ki bir taraftan küreselleşirken diğer taraftan yerelleşmek gerekmektedir. Bu süreçte, "glokalleşme" (küyerelleşme) adı verilmektedir. Glokalleşme, "uluslararası ilişkilerde küresel gerçeklerden hareket ederek küresel düşünmeyi, dışa açılmayı, dünya ekonomisi ile bütünleşmeyi; ülke içinde ise merkezi yönetim yerine yerel yönetimleri daha fazla güçlendirmeyi" ifade etmektedir. Başka bir ifade ile yönetimin yerelleşmesi demokratikleşmenin bir sonucu olmaktadır (Erbaş ve Coşkun, 2007, 18-19). Glokalleşmeden, toplumda değişme ve gelişmenin gerçekleştiği öğrenme merkezleri olan okullar da etkilenmekte ve yönetim anlayışları yerelleşmektedir. Okulun yönetiminde önemli yeniliklerden birisi, "Okula Dayalı Yönetim Anlayışı"dır. Amacı, okul çevresini geliştirmek, yönetimin etkinliğini artırmak, personelin iş doyumunu yükseltmek ve personeli sürekli geliştirmek ve okul etkinliklerini yakın ve uzak çevre ile işbirliği halinde iyileştirmektir. Okula dayalı yönetimle, eğitim-öğretimi geliştirmek amacıyla okul düzeyinde yetki ve sorumluluklar artmakta, özerklik ve katılımlı karar almaya dayalı, okulları temel karar alma birimi olarak kabul eden yeni bir eğitim yönetimi anlayışı biçimlendirilmektedir (Balci, 2001, 202-203; Young, 1989; Oswald, 1995; Özden, 2008, 83-85; Aytac, 2000, 70-71). Bu durumun okulların kendi kendilerini yönetme, denetleme daha da ötesinde

değerlendirme etkinliklerini güçlendirmeleri gerektiğine işaret ettiği düşünülmektedir.

MacBeath (1999, 2); MacBeath, Schratz, Mauret ve Jakobsen (2000, 93) okul gelişimi ve değerlendirilmesinin üç boyutu (Okul Değerlendirme Küp Modeli) olduğunu ifade etmektedir. Boyutlar Şekil 1'de somutlaştırılmıştır.



Şekil 2: Okul Değerlendirme Küp Modeli
Kaynak: MacBeath, 1999, 2; MacBeath, Schratz, Mauret ve Jakobsen, 2000, 93

Modele göre (Şekil 2), okulların geliştirilmesi yukarıdan aşağı, dış değerlendirme (siyasiler, medya, genel anlamda tüm vergi mükelleflerinin sağladığı denetim mekanizmaları) ve aşağıdan yukarı, okullarda yapılan öz-değerlendirme ve Bakanlığa ve yerel yönetimlere bağlı müfettişlerce sağlanan iç değerlendirme arasında kurulan denge ile sağlanır. İç değerlendirme mekanizmaları ile okulun ihtiyacı olan destek sağlanmakta ve okullar dış değerlendirme mekanizmalarının baskılarına hesap verebilir duruma gelerek karşılık verebilmektedir. Okulların kendi kendilerini değerlendirmesi olarak “özdeğerlendirme”, dünyada ekonomik yönden avantajlı ülkelerin en önem verdikleri etkinliklerin başında gelmeye başlamıştır. Okul değerlendirmelerinin, kalite güvencesi ve etkililik ile izlendiği, bunlara ilişkin göstergelerin uluslararası karşılaştırmalardan elde edildiği OECD ve UNESCO araştırmalarına yatırım yapan devletlerde, öğrenci performansı ya da daha mikro düzeyde öğrenci başarısı, uluslararası uygulanan sınav sonuçları ile izlenmektedir (Örneğin, Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Eğilimleri Çalışması -Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı -Program for International Student Assessment [PISA]- ve Uluslararası Okuma Becerileri Gelişimi Çalışması -Progress in International Reading Literacy Study([PIRLS]- gibi uygulamalardan elde edilen sonuçlar, ülkede bilgi ve beceriyi, eğitimsel amaçların gerçekleştirildiğini gösteren anahtar veri olarak kabul edilmektedir). Ancak, yapılan tüm bu çalışma ve uygulamalar ekonomik yönden maliyetlidir.

Yapılan sınavlar ülkelerdeki öğretim programları ile uyuşmamaktadır. Hesap verme yönünden eğitim sisteminin, sistemi dışarıdan değerlendirenlere (siyasiler, medya, işverenler, tüm vergi mükellefleri gibi) hesap verme sorumluluğu vardır. Okul gelişimi yönünden de yapılan uluslararası değerlendirmeler okul bazında gerekli ve yeterli bilgiyi sağlamamaktadır. Bu nedenlerle, ekonomik yönden avantajlı ülkelerde ulusal politika bağlamında, okulların kendi kendilerini değerlendirecekleri ve sonuçları ile öz-değerlendirme yapabilecekleri ve bunu iç değerlendirmenin diğer unsurları ile işlevsel kılıp gelişme stratejilerine yansıtabilecekleri ve bu doğrultuda dış değerlendirme mekanizmalarına somut veriler sağlayabilecekleri, özetle öz değerlendirmeye dayalı hesap verebilir yeni model arayışı vardır (MacBeath, 1999, 104-105).

Hopkins'e (2001,19-22) göre, etkili okulların sekiz temel özelliği vardır. Bu özelliklerden biri de hesap vermedir. Bu özellikleri ile etkili okullar, tüm çalışanları ve diğer paydaşlarıyla birlikte oluşturdukları vizyon ve misyonu olan, öğrenmeye ve öğretmeye odaklanan, bu doğrultuda teşvik edici ve güvenli öğrenme ortamı sunan, öğrenci başarısı yönünden yüksek beklentileri olan, sunulan eğitimi geliştirmek adına yaptığı tüm uygulamaları ve ülkede eğitimden beklenen tüm sonuçları da kapsayacak şekilde hesap veren, öğrenen örgütlerdir.

Kamu yönetiminin bir parçası olan ve Türkiye'de de kamu yönetimi anlayışına ilişkin tartışmaların son yıllarda odak noktası haline gelen hesap vermenin Türk Eğitim Sisteminin de bir parçası haline getirilmesi, eğitim yöneticilerinin en büyük sorumluluklarından biri olarak görülmektedir. Bu çalışmanın problemi, Türk eğitim sisteminde yasa ve yönetmeliklerle belirlenen ve okullarda uygulanması istenen hesap verebilirlikle bağlantılı ölçütlerin, kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapan eğitimcilerce benimsenme ve uygulanabilirliğinin ne olduğunu tespit etmektir. Bu bağlamda, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin okullarında hesap verebilirliğin; öğrenci başarısını artırmak, eğitim-öğretimde eğitim hakkı, fırsat eşitliği sağlamak, okul paydaşlarına yönelik sorumluluklarını yerine getirmek, gelişme kapasitesi sağlamak, kaynaklarını etkili ve verimli kullanmak boyutlarını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri; ve hesap vermeye ilişkin belirlenen boyutları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin, okuldaki görevlerine, çalıştıkları okulun kamu ya da özel okul olmasına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak bu araştırmanın amacıdır.

Yöntem

Araştırma Deseni Evren ve Örneklem

Eğitimde hesap verebilirliğin araştırmaya katılanların görüşlerine göre benimsenme ve uygulanabilme düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada, nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılmış ve bu amaçla tarama yapılmıştır. Nedensel karşılaştırma yöntemi, bir davranış kalıbının olası nedenlerini, bu kalıba sahip olanlarla benzer nitelikteki olmayanları karşılaştırarak bulmayı, var olan durumu aynen resmetmeyi amaçlar (Balcı, 2004, 228; Karasar, 2002, 89-90).

Araştırmanın hedef evrenini, Türkiye'deki kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticiler (müdür ve müdür yardımcıları) ve öğretmenlerden oluşturulmuştur. Seçilen örneklemin Türkiye'yi temsil edebilmesi için başlangıçta; a) coğrafi bölge ve b) gelişmişlik düzeyleri esas alınmıştır. Bu bağlamda, coğrafi bölge ve illerin belirlenmesinde Türkiye İstatistik Kurumu'nun İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS, 2005) ölçütleri esas alınmıştır. Örnekleme yer alacak sayılar Cochran'ın (1962, akt: Balcı, 2004, 95) tabakalı örneklemede örneklem büyüklüğünü saptamada yaygın olarak kullanılan formülü ile hesaplanmıştır. Belirlenen ölçütler doğrultusunda alandan dönen ölçek sayısı 1597'dir (Tablo 1).

Tablo 1. Araştırma Kapsamında İllere Gönderilen ve Toplanan Değerlendirmeye Uygun Ölçek Sayıları

BÖLGE	KAMU				ÖZEL			
	Örnekleme Yönetici Sayısı	Dönen Ölçek Sayısı	Örnekleme Öğretmen Sayısı	Dönen Ölçek Sayısı	Örnekleme Yönetici Sayısı	Dönen Ölçek Sayısı	Örnekleme Öğretmen Sayısı	Dönen Ölçek Sayısı
İstanbul	114	117	104	106	170	172	218	220
Batı Marmara Ege	20	19	21	21	11	10	13	13
Doğu Marmara	54	47	58	52	44	35	60	53
Batı Anadolu Akdeniz	40	38	42	43	35	33	42	42
Orta Anadolu	31	32	31	30	18	18	21	21
Batı Anadolu Karadeniz	47	37	45	32	21	18	25	39
Doğu Anadolu	25	20	23	25	11	7	15	15
Karadeniz Doğu Anadolu	23	18	26	18	12	11	14	9
Karadeniz Kuzeydoğu Anadolu	24	23	21	19	4	4	6	6
Ortadoğu Anadolu	14	14	17	16	3	6	5	5
Güneydoğu Anadolu	21	14	23	19	6	4	9	4
Güneydoğu Anadolu	37	26	39	33	16	11	22	22

12 BÖLGE	450	405	450	414	351	329	450	449
Alandan Beklenen Toplam Ölçek Sayısı: 1701								
Alandan Dönen Toplam Ölçek Sayısı: 1597								

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Verilerin Analizi

Araştırmada, eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap vermenin araştırmaya katılanlar tarafından benimsenme ve uygulanabilirlik düzeyini belirlemek üzere veri toplama aracı olan "Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği" araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu bağlamda, kamu örgütlerinde ve kar amacı gütmeyen örgütlerde stratejik planlama ve yönetim sistemi olarak kullanılan ve 90'lı yıllarda Kaplan ve Norton (1996) tarafından düzenlenen "Dengelenmiş Puan Kartları"nın (Balanced Scorecard) eğitim örgütleri olan okullarda da uygulanabileceği öngörülmüştür. İşletmeler için hazırlanan Dengelenmiş Puan Kartlarının içerdiği sistem örgüte ait finansal çıktıları, işin yapılma sürecini, müşteri memnuniyetini ve örgütsel gelişme ve öğrenmeyi kapsamaktadır. Bu sistem Baldrige Ulusal Kalite Programı (Baldrige National Quality Program, 2003, 8) yardımı ile eğitime aktarılmıştır ve günümüzde Mükemmellik Modeli (European Foundation for Quality Management [EFQM]) olarak bilinmektedir. Bu doğrultuda araştırmacı, Puan Kartlarını kullanarak kartların eğitimle ilişkili beş boyutla ilişkilendirilebileceğini düşünmüştür. Okullarda, öğrencilerin öğrenme ürünlerinin-kazanımlarının, uygun öğrenme ortamının sağlanması ve bu doğrultuda her öğrenciye eşit öğrenme fırsatı sunulmasının, öğrenciye, ailesine ve topluma sorumlulukların, örgütün gelişme kapasitesinin, kaynakların etkili kullanılmasının, araştırmaya katılanların görüşleri doğrultusunda değerlendirmek için hazırlanan ölçek başlangıçta 87 maddeden oluşmuş, bu haliyle uzman görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda ön uygulamaya hazır hale getirilen ölçek, hesap vermeye ilişkin belirlenen; "Öğrencilerin Akademik Başarısı", "Eğitim Öğretim – Eğitim Hakkı, Fırsat Eşitliği". "Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar", "Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi") ve "Kaynak Kullanımı" boyutlarına ilişkin benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyini saptamak üzere birbirinden bağımsız beş boyuttan oluşmaktadır. Elde edilen ölçek il onayı ile Ankara merkez ilköğretim okullarında göre yapan okul idarecisi (4 okul müdürü, 46 müdür yardımcısı) ile öğretmenlerden (N=88) toplanan verilerle ön uygulaması gerçekleştirilen ölçeğin her boyutu bir alt ölçek gibi düşünüldüğünden her başlık altındaki maddelere ölçeklerin yapı geçerliliği için faktör analizi (Temel Bileşenler Analizi) tekniği uygulanmıştır.

Ön uygulama sonuçlarına göre, faktör yük değerleri .45 ile .86 arasında değişen ve 5 alt boyuttan oluşan ve madde elemesi yolu ile 64 maddeye düşen ölçeğin, iç tutarlılık katsayılarının faktörler altında sırasıyla .83, .85, .92, .92, .91 olduğu, bu hali ile ölçeğin yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu anlaşılmıştır (Balci, 2004, 242; Kalaycı, 2006, 322; Akgül ve Çevik, 2003, 428; Özdamar, 2004, 628).

Yönetici ve öğretmenlerin ölçekteki ifadelere tepkilerini belirlemede beşli Likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte benimseme düzeyinde, (5) Tamamen Katılıyorum'dan ..., (1) Hiç Katılmıyorum'a; uygulanabilir bulma düzeyinde, (5) Tamamen Uygulanabilir'den,...(1) Hiç Uygulanamaz seçenekleri bulunmaktadır. Araştırma da beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ağırlıklı ortalama puanların derecelendirilmesi ve yorumlanması için ölçeklerde yer alan seçeneklerin sınırları verilen ağırlıkları: 4.20-5.00 Tamamen Benimsiyorum (Katılıyorum)/Uygulanabilir, 3.40-4.19 Çoğunlukla Benimsiyorum (Katılıyorum)/Uygulanabilir, 2.60-8

3.39 Kısmen Benimsiyorum (Katılıyorum)/Uygulanabilir, 1.80-2.59 Az Benimsiyorum (Katılıyorum)/Uygulanabilir, 1.00-1.79 Hiç Benimsemiyorum (Katılmıyorum)/Uygulanamaz aralıkları kullanılmıştır (Balci, 2004, 220). Ölçekte "Düzenli aralıklarla sınıftaki tüm öğrencilerin akademik gelişim düzeylerini gösteren analizleri, uygun garafiklerle sınıfın bir yerinde sergilemek.", "Bireysel öğrenme farklılıklarını gözetmek." "Tüm öğrencilere etnik köken, dil, din, cinsiyet, ailesinin sosyo ekonomik düzeyi ayırımı yapmaksızın eşit davranmak.", "Okulda alınan tüm kararlara ilişkin okul toplumunu yazılı bilgilendirmek.", "Çoğunluğun aldığı kararları uygularken, farklı ya da muallif görüşlerin değerine inanmak." "Okul giderlerini okul panolarında herkesin görebileceği şekilde sergileme." gibi olumlu ifadeler bulunmaktadır.

Verilerin istatistiksel analizinde SPSS 19.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada, araştırmaya katılanların "Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verme (Verebilirlik)" ye ilişkin toplam beş başlık altında toplanan maddelere araştırma kapsamında belirlenen görev, okul türü ve okulun bulunduğu bölge bağımsız değişkenlerine göre hem benimseme hem de uygulanabilir bulmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, okuldaki görevlerine ve okul türüne göre İlişkisiz Örneklemelerde T-Testi ile; Bölgelere göre, Tek Faktörlü Anova Testi ile sınımlanmıştır. Varyans analizleri sonuçlarının anlamlı çıkması durumunda farkın

kaynağını belirlemek amacıyla LSD Testi, Levene Testi sonuçlarına göre homojenliğin sağlanmadığı durumlarda Dunnet's T3 testleri kullanılmış, normallik elde edilemediği durumlarda sonuçlara z puanları eklenmiştir.

Bulgular

Araştırmada ölçek maddeleri beş boyut altında araştırmaya katılan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin ölçek maddelerine benimseme ve uygulanabilirlik düzeyinde verdikleri cevaplar doğrultusunda görevlerine (yönetici-öğretmen), görev yaptıkları okulun türüne (kamu-özel) ve okulun bulunduğu bölgeye göre tek tek değerlendirilmiş ve başlıklar altında sunulmuştur.

Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Sonuçlar

Bu bağlamında belirlenen maddelerden araştırmaya katılanların, en çok benimsedikleri maddenin "Öğrencilerin ünite sonunda yaptıkları değerlendirmelerden yararlanarak eksik alanları belirlemek." olduğu uygulama düzeyinde ise en çok uygulanabilir buldukları maddenin "Öğrenci başarısının çeşitli ölçme araçları ile (sınav, performans görevi, performans ödevi) değerlendirme öncesinde değerlendirme ölçütlerini öğrencilere duyurmak" olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılanların, öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri arasında "görev" bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan t-testi sonuçları (Tablo 2), öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları hem benimseme ($t_{(1595)}=6.05$, $p .05$) hem de uygulanabilir bulma düzeyleri ($t_{(1595)}=3.82$, $p .05$) arasında fark olduğunu (Tablo 2) göstermektedir.

Tablo 2. Görev Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyi T-Testi Sonuçları

	Görev	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Benimseme	Yönetici	734	4.35	.54	1595	6.05	.000
	Öğretmen	863	4.17	.60			
Uygulanabilir Bulma	Yönetici	734	3.97	.65		3.82	.000
	Öğretmen	863	3.84	.68			

Öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları yönetici grup ($y = 4.35$) "tamamen", öğretmen grup ($\bar{o} = 4.17$) "çoğunlukla" benimsemektedir. Hem yönetici grup ($y = 3.97$), hem öğretmen grup ($\bar{o} = 3.84$) uygulamaları "çoğunlukla" uygulanabilir bulmaktadır. Konuya ilişkin yönetiler öğretmenlere daha olumlu görüşlere sahiptirler.

Okul türü değişkenine göre. araştırmaya katılanların en çok benimstedikleri madde "Öğrencilerin ünite sonunda yaptıkları değerlendirmelerden yararlanarak eksik alanları belirlemek" iken uygulanabilirlik düzeyinde hem kamu okullarında hem de özel okullarda en uygulanabilir madde "Öğrenci başarısının çeşitli ölçme araçları ile (sınav, performans görevi, performans ödevi) değerlendirme öncesinde değerlendirme ölçütlerini öğrencilere duyurmak" tir. Yapılacakların benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri t-testi sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılanların yapılacakları benimseme düzeyleri ($t(1595)=11.040$, $p .05$) ve uygulama düzeyleri ($t(1595)=15.458$, $p .05$) arasında fark olduğu; özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları "tamamen" ($\bar{o} = 4.41$), kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılar ise "çoğunlukla" ($k = 4.10$) benimstedikleri; uygulama düzeyinde ise özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları ($\bar{o} = 4.15$), kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılara ($k = 3.66$) göre daha çok uygulanabilir buldukları anlaşılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Benimseme	Kamu	819	4.10	.62	1595	11.040	.000
	Özel	778	4.41	.49			
Uygulanabilir Bulma	Kamu	819	3.66	.66	1595	15.458	.000
	Özel	778	4.15	.59			

Okulların bulunduğu bölge değişkenine göre. katılanların okullarının bulunduğu "bölge"ye göre öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları benimseme düzeyine ilişkin görüşleri ($F(11-1585)=2.648$, $p .0042$) arasında fark olduğu ancak, uygulamaya ilişkin görüşleri ($F(11-1585)=2.442$, $p>.0042$) arasında fark olmadığı anlaşılmaktadır (Tablo 4).

Tablo 4. Okulların Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyi Anova Sonuçları

	Bölge	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Gruplar arası fark
Benimseme	1. İstanbul	615	4.30	.57	11	2.648	.002	1-4,
	2. Batı Marmara	63	4.23	.57	1585			1-8,
	3. Ege	187	4.34	.53				1-11
	4. Doğu Marmara	156	4.25	.53				2-8
	5. Batı Anadolu	101	4.19	.55				3-5-
	6. Akdeniz	126	4.21	.64				3-6,
	7. Orta Anadolu	67	4.20	.51				3-8,
	8. Batı Karadeniz	56	3.99	.58				3-11,
	9. Doğu Karadeniz	52	4.28	.57				3-12
	10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.15	.60				4-8
	11. Ortadoğu Anadolu	41	4.07	.85				6-8
	12. Güneydoğu Anadolu	92	4.18	.60				8-9
		Toplam	1597	4.25	.58			
Uygulanabilir Bulma	1. İstanbul	615	3.96	.68		2.442	.005	-
	2. Batı Marmara	63	3.97	.66				
	3. Ege	187	3.96	.61				
	4. Doğu Marmara	156	3.83	.64				
	5. Batı Anadolu	101	3.87	.65				
	6. Akdeniz	126	3.83	.66				
	7. Orta Anadolu	67	3.80	.68				
	8. Batı Karadeniz	56	3.67	.60				
	9. Doğu Karadeniz	52	4.01	.59				
	10. Kuzeydoğu Anadolu	41	3.76	.67				
	11. Ortadoğu Anadolu	41	3.68	.77				
	12. Güneydoğu Anadolu	92	3.84	.78				
		Toplam	1597	3.90	.67			

Benimseme düzeyinde gruplar arası farkın, hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan LSD test sonuçlarına göre, İstanbul Bölge ile Batı Karadeniz ve Ortadoğu Anadolu; Batı Marmara ile Batı Karadeniz; Ege ile Batı Anadolu, Akdeniz, Batı Karadeniz, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu; Doğu Marmara ile Batı Karadeniz; Akdeniz ile Batı Karadeniz; Batı Karadeniz ile Doğu Karadeniz arasında fark olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 19 incelendiğinde öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları en çok benimseyen İstanbul Bölgesinde görevli katılımcılar (= 4.30), bölüm ortalamalarına göre görece en çok uygulanabilir bulan ise Doğu Karadeniz Bölgesinden araştırmaya katılanlardır (= 4.01).

Eğitim-öğretim: Eğitim Hakkı- Fırsat Eşitliği

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin "Eğitim Hakkı" başlığı altında yer alan maddelerden en çok benimsedikleri ve uygulanabilir buldukları madde "Öğrenciye ilişkin tüm değerlendirmelerde açık, adil, gerekçelendirilebilir olmak"tır. Maddeyi hem yöneticiler (y = 4.78), hem öğretmenler (ö = 4.77) "tamamen" benimsediklerini ve "tamamen" uygulanabilir (= 4.41; = 4.47) bulduklarını ifade etmişlerdir. Hem yöneticilerin

hem de öğretmenlerin araştırma ölçeğinde fırsat eşitliği başlığı altında yer alan maddeler içinde en çok benimsedikleri ($y = 4.88$; $\bar{o} = 4.90$) ve en çok uygulanabilir buldukları ($y = 4.67$; $\bar{o} = 4.75$) madde "Tüm öğrencilere, etnik köken, din, dil, cinsiyet, ailesinin sosyo-ekonomik düzey ayrımı yapmaksızın eşit davranmak." tır.

Görev, okul türü değişkenlerine göre yapılan t testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılanların "görev" bağımsız değişkenine göre, eğitim hakkına ilişkin yapılacakları benimseme düzeyleri arasında farkın olduğu ($t_{(1595)}=3.04$, $p .05$; $z = -29.51$); uygulama düzeyinde ise okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri arasında fark olmadığı ($t_{(1595)}=.311$, $p .05$; $z = -29.51$) anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan yöneticiler ($y = 4.65$) öğretmenlere ($\bar{o} = 4.57$) göre, eğitim hakkına ilişkin yapılacakları daha çok benimsemektedir.. Fırsat eşitliği bağlamında ise, araştırmaya katılanların yapılacakları ne benimseme ($t_{(1595)}=1.312$, $p .05$; $z = -52.46$), ne de uygulanabilir bulma ($t_{(1595)}=1.412$, $p .05$; $z = -21.31$) düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında fark olmadığı anlaşılmaktadır (Tablo 5).

Tablo 5. Görev Değişkenine Göre Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliğine İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları

		Görev	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Fırsat eşitliği	Benimseme	Yönetici	734	4.65	.47	1595	3.04	.002
		Öğretmen	863	4.57	.54			
Uygulanabilir Bulma	Benimseme	Yönetici	734	4.12	.76		.311	.756
		Öğretmen	863	4.79	.42		1.312	.190
Eğitim Hakkı	Uygulanabilir Bulma	Yönetici	734	4.82	.40		1.945	.052
		Öğretmen	863	4.40	.63			
		Yönetici	863	4.47	.63			

Araştırmaya katılanların "okul türü" bağımsız değişkenine göre eğitim hakkına ilişkin yapılacakları hem benimseme ($t_{(1595)}=7.163$, $p .05$; $z = -29.51$) ve uygulanabilir bulma düzeyleri ($t_{(1595)}=10.968$, $p .05$), arasında farkın olduğu özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların eğitim hakkına ilişkin yapılacakları ($\bar{o} = 4.70$) kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılara ($k = 4.52$) göre daha çok benimsedikleri özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların öğrencilerin eğitim hakkına ilişkin yapılacakları ($\bar{o} = 4.32$) kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılara ($k = 3.91$) göre daha çok uygulanabilir buldukları anlaşılmıştır. Fırsat eşitliğine ilişkin olarak da araştırmaya katılanların "okul türü" bağımsız değişkenine göre yapılacakları benimseme düzeyleri ($t_{(1595)}=4.867$, $p .05$; $z = -52.46$) ile uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin görüşleri arasında fark olduğu ($t_{(1595)}=6.415$, $p .05$, $z = -21.31$); özel ilköğretim okullarında görev yapan

katılımcıların fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları ($\bar{o} = 4.86$) kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılara ($k = 4.76$) göre daha çok benimsedikleri ve daha çok uygulanabilir buldukları anlaşılmıştır ($\bar{o} = 4.54$; $k = 4.34$) (Tablo 6).

Tablo 6. Okul Türüne Göre Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliğine İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları

		Okul Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Eğitim hakkı	Benimseme	Kamu	819	4.52	.57	1595	7.163	.000
		Özel	778	4.70	.43			
	Uygulanabilir Bulma	Kamu	819	3.91	.78		10.968	.000
		Özel	778	4.32	.68			
Fırsat eşitliği	Benimseme	Kamu	819	4.76	.46	4.867	.000	
		Özel	778	4.86	.34			
	Uygulanabilir bulma	Kamu	819	4.34	.64		6.415	.000
		Özel	778	4.54	.60			

Araştırmaya katılanların okullarının bulunduğu "bölge"ye göre eğitim hakkına ilişkin yapılacakları hem benimseme ($F_{(11-1585)}=1.345$, $p>.0042$; $z = -29.51$) hem de uygulanabilir bulma ($F_{(11-1585)}=1.532$, $p>.0042$) düzeyleri arasında farkın olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 7. Okulların Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Fırsat Eşitliğine İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri Anova Sonuçları

	Bölge	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Gruplar arası fark	
Benimseme	1. İstanbul	615	4.82	.38	11	3.523	.000	1-9, 1-11	
	2. Batı Marmara	63	4.81	.35				1585	2-11
	3. Ege	187	4.87	.28				3-5, 3-6, 3-10,	
	4. Doğu Marmara	156	4.82	.43				3-11	
	5. Batı Anadolu	101	4.74	.45				4-11	
	6. Akdeniz	126	4.76	.47				5-9, 5-11	
	7. Orta Anadolu	67	4.86	.31				6-9, 6-11	
	8. Batı Karadeniz	56	4.77	.34				7-11	
	9. Doğu Karadeniz	52	4.93	.17				8-9, 8-11	
	10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.71	.56				9-10, 9-11	
	11. Ortadoğu Anadolu	41	4.52	.90				10-11	
	12. Güneydoğu Anadolu	92	4.81	.35				11-12	
	Toplam	1597	4.81	.41					
Uygulanabilir bulma	1. İstanbul	615	4.46	.66	2.723	.002	1-5, 1-8, 1-10,		
	2. Batı Marmara	63	4.57	.45			1-11		
	3. Ege	187	4.52	.58			2-4, 2-5, 2-8,		
	4. Doğu Marmara	156	4.38	.66			2-10, 2-11		
	5. Batı Anadolu	101	4.33	.66			3-4, 3-5, 3-8,		
	6. Akdeniz	126	4.44	.57			3-10, 3-11		
	7. Orta Anadolu	67	4.41	.64			4-9		
	8. Batı Karadeniz	56	4.28	.61			5-9		
	9. Doğu Karadeniz	52	4.63	.46			6-11		
	10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.24	.56			8-9		
	11. Ortadoğu Anadolu	41	4.21	.69			9-10, 9-11		
	12. Güneydoğu Anadolu	92	4.43	.62					
	Toplam	1597	4.44	.63					

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılanların okullarının bulunduğu "bölge"ye göre fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları benimseme düzeyine

ilişkin görüşleri arasında fark olduğu ($F_{(11-1585)}=3.523$, $p = .0042$; $z = -52.46$) anlaşılmaktadır. Yapılan LSD testine göre eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları benimseme düzeyinde Ortadoğu Anadolu'dan araştırmaya katılanlarla diğer tüm bölgelerden araştırmaya katılanlar arasında fark olduğu anlaşılmaktadır. Benimsemeye ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde Ortadoğu Anadolu bölgesinden araştırmaya katılanlar diğer bölge katılımcılarına göre eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları en düşük düzeyde ($= 4.52$) benimseyen gruptur. "Bölge"ye göre fırsat eşitliğine ilişkin uygulanabilirlik düzeyine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında fark olduğu ($F_{(11-1585)}=2.723$, $p = .0042$; $z = -21.31$) anlaşılmaktadır. Yapılan LSD testine göre eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin uygulanabilir bulma düzeyinde, İstanbul Bölgesinden araştırmaya katılanlar ile Batı Anadolu, Batı Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu ve eydoğu Anadolu bölgelerinden katılanlar arasında; Batı Marmara ile Doğu Marmara, Batı Anadolu, Batı Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden katılanlar arasında; Ege Bölgesinden katılanlar ile Doğu Marmara, Batı Anadolu, Batı Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinden katılanlar arasında; Batı Anadolu ile Doğu Karadeniz bölgelerinden katılanlar arasında; Akdeniz ile Ortadoğu Anadolu Bölgelerinden katılanlar arasında; Batı Karadeniz ile Doğu Karadeniz'den katılanlar arasında; Doğu Karadeniz ile Kuzeydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu'dan katılanlar arasında fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları uygulanabilir bulmalarına ilişkin görüşleri arasında fark olduğu anlaşılmıştır.

Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre en çok benimsedikleri ($y = 4.85$, ($\bar{o} = 4.78$) ve en çok uygulanabilir buldukları ($y=4,69$, $\bar{o}=4,64$) madde "Öğrencinin okula devam durumu hakkında velisini haberdar etmek" tir.

Araştırmaya katılanların okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklarına ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri arasında "görev" bağımsız değişkenine göre t-testi sonuçları (Tablo 8), hem benimseme ($t_{(1595)}=3.367$, $p = .05$, $z = -26.23$) hem de uygulanabilir bulma düzeyleri ($t_{(1595)}=2.528$, $p = .05$) arasında fark olduğunu göstermiştir.

Tablo 8. Görev Değişkenine Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları

	Görev	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Benimseme	Yönetici	734	4.62	.44	1595	3.367	.002
	Öğretmen	863	4.54	.50			
Uygulanabilir bulma	Yönetici	734	4.26	.60		2.528	.001
	Öğretmen	863	4.18	.67			

Okul paydaşlarına ilişkin sorumlulukları hem yönetici grup ($y = 4.62$), hem de öğretmen grup ($\bar{o} = 4.54$) "tamamen" benimsemekte; yönetici grup uygulamaları "tamamen" ($y = 4.26$) uygulanabilir bulurken, okul paydaşlarına ilişkin sorumlulukları öğretmenler ($\bar{o} = 4.18$) "çoğunlukla" uygulanabilir bulmaktadır.

"Okul türü" bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan t-testi sonuçları yapılacakları benimseme düzeyleri arasında farkın olduğu ($t_{(1595)}=8.649$, $p<.05$; $z = -26.23$), özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları ($= 4.68$) kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılara ($= 4.48$) göre daha çok benimsedikleri anlaşılmıştır. Her iki grupta yapılacakları "tamamen" benimsediklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 9. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları Benimsenme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Benimseme	Kamu	819	4.48	.53	1595	8.649	.000
	Özel	778	4.68	.39			
Uygulanabilir bulma	Kamu	819	4.01	.66		14.048	.000
	Özel	778	4.44	.54			

Yine uygulama düzeyinde de görüşler arasında farkın olduğu ($t_{(1595)}=14.048$, $p<.05$), özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları ($\bar{o} = 4.44$) "tamamen" uygulanabilir bulurken, kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılar ($k = 4.01$) "çoğunlukla" uygulanabilir buldukları anlaşılmıştır (Tablo 9).

"Bölge" bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan varyans analizi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Bölge Değişkenine Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeleri Anova Sonuçları

	Bölge	N	X̄	S	Sd	F	p	Gruplar arası fark
Benimseme	1. İstanbul	615	4.63	.46	11	3.292	.000	1-7, 1-8,
	2. Batı Marmara	63	4.57	.39	1585			1-11, 1-12
	3. Ege	187	4.65	.43				2-11
	4. Doğu Marmara	156	4.57	.47				3-7, 3-8,
	5. Batı Anadolu	101	4.55	.44				3-11, 3-12
	6. Akdeniz	126	4.54	.51				4-11
	7. Orta Anadolu	67	4.46	.45				5-11
	8. Batı Karadeniz	56	4.49	.45				6-11
	9. Doğu Karadeniz	52	4.60	.42				9-11
	10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.53	.51				
	11. Ortadoğu Anadolu	41	4.33	.87				
	12. Güneydoğu Anadolu	92	4.46	.46				
	Toplam	1597	4.58	.48				
Uygulanabilir bulma	1. İstanbul	615	4.30	.64		3.925	.000	1-4, 1-5,
	2. Batı Marmara	63	4.34	.52				1-8, 1-10,
	3. Ege	187	4.27	.57				1-11, 1-12
	4. Doğu Marmara	156	4.17	.67				2-5, 2-8,
	5. Batı Anadolu	101	4.13	.63				2-10, 2-11,
	6. Akdeniz	126	4.20	.62				2-12
	7. Orta Anadolu	67	4.15	.65				3-8, 3-10,
	8. Batı Karadeniz	56	3.98	.66				3-11, 3-12,
	9. Doğu Karadeniz	52	4.30	.52				4-11
	10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.05	.62				5-11
	11. Ortadoğu Anadolu	41	3.89	.75				6-8, 6-11
	12. Güneydoğu Anadolu	92	4.10	.72				7-11
	Toplam	1597	4.22	.64				8-9

"Bölge" bağımsız değişkenine göre, okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları benimseme düzeyinde fark olduğu ($F_{(11-1585)}=3.292$, $p .0042$; $z =-26.23$) anlaşılmaktadır. Yapılan LSD testine göre okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları diğer bölgelerle mukayese edildiğinde Ortadoğu Anadolu Bölgesinden katılanlarla hemen hemen diğer tüm bölgelerden katılanlar arasında fark vardır ve bu grup okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları en az benimseyendir (= 4.43). Yine tabloya (Tablo 10) göre, araştırmaya katılanların okullarının bulunduğu "bölge"ye göre okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin görüşleri arasında fark olduğu ($F_{(11-1585)}=3.925$, $p .0042$) anlaşılmaktadır. Yapılan LSD testine göre okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları uygulanabilir bulma düzeyi diğer bölgelerle mukayese edildiğinde Ortadoğu Anadolu Bölgesinden katılanlar neredeyse diğer bölgelerden katılanlara göre yapılacakları en az uygulanabilir bulan gruptur (= 3.89).

Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılanların okul örgütünün gelişme kapasitesine ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri arasında "görev"

bağımsız değişkenine göre yöneticilerin "tamamen" benimsedikleri = 4.85) ancak "çoğunlukla" uygulanabilir (= 4.12) buldukları madde "Öğretmenleri, eksikleri ya da gelişmeye ihtiyaç duydukları alanlarda yetiştirebilecekleri kurs ya da seminerlere yöneltmek"tir.

Araştırmaya katılanların "görev" bağımsız değişkenine göre okul örgütünün gelişme kapasitesi bağlamında yapılacakları hem benimseme ($F_{(2-1594)}=2.439$, $p .05$; $z =-22.95$) hem de uygulama ($F_{(2-1594)}=2.071$, $p .05$) düzeyleri arasında fark olduğu anlaşılmıştır (Tablo 11).

Tablo 11. Görev Değişkenine Göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları

	Görev	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Benimseme	Yönetici	734	4.54	.54	1595	2.439	.015
	Öğretmen	863	4.47	.59			
Uygulanabilir bulma	Yönetici	734	4.10	.73		2.071	.039
	Öğretmen	863	4.02	.79			

Hem yöneticiler ($y = 4.54$), hem de öğretmenler ($\bar{o} = 4.47$) yapılacakları "tamamen" benimsemekte; "çoğunlukla" uygulanabilir ($y = 4.10$, $\bar{o} = 4.02$) bulunmaktadır.

Tablo 12. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Benimseme	Kamu	819	4.37	.62	1595	10.066	.000
	Özel	778	4.64	.47			
Uygulanabilir bulma	Kamu	819	3.84	.77		12.202	.000
	Özel	778	4.28	.69			

Araştırmaya katılanların "okul türü" bağımsız değişkenine göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi bağlamında yapılacakları benimseme düzeyleri arasında farkın olduğu ($t_{(1595)}=10.066$, $p<.05$; $z =-22.95$), özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi bağlamında yapılacakları ($\bar{o} = 4.64$) kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılara ($k = 4.37$) göre daha çok benimsedikleri anlaşılmıştır. Ancak her iki grupta yapılacakları "tamamen" benimsediklerini ifade etmişlerdir. Uygulama düzeyinde de kamu ve özel ilköğretim okulları arasında farkın olduğu ($t_{(1595)}=12.202$, $p<.05$), özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların bu bağlamda yapılacakları ($\bar{o} = 4.28$) "tamamen" uygulanabilir bulurken, kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılar ($k = 3.84$) "çoğunlukla" uygulanabilir bulmuşlardır (Tablo 12).

"Bölge" bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan varyans analizi sonuçları (Tablo 13) araştırmaya katılanların yapılıcakları benimseme düzeyine ilişkin görüşleri arasında fark olduğunu ($F_{(11-1585)}=4.021$, $p = .0042$; $z = -22.95$) göstermektedir. Yapılan LSD testine göre okul örgütünün gelişme kapasitesi bağlamında yapılıcakları benimseme düzeyleri diğer bölgelerle mukayese edildiğinde Ortadoğu Anadolu Bölgesinden katılanlar ile diğer grupların hemen hemen hepsiyle aralarında fark vardır ve bu grup okul örgütünün gelişme kapasitesi bağlamında yapılıcakları en az benimseyen gruptur ($F = 4.18$). Araştırmaya katılanların okullarının bulunduğu "bölge"ye göre okul örgütünün gelişme kapasitesi bağlamında yapılıcakları uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin görüşleri arasında da fark olduğu ($F_{(11-1585)}=3.925$, $p = .0042$) anlaşılmaktadır. Veriler homojen dağılmadığından yapılan Dunnett T3 testi sonucuna göre İstanbul ile Batı Anadolu ve Ortadoğu Anadolu Bölgelerinden katılanlarla, Doğu Karadeniz ve Ortadoğu Anadolu Bölgelerinden katılanlar arasında okul örgütünün gelişme kapasitesi bağlamında yapılıcakları uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin görüşleri arasında fark vardır. Diğer bölgelerle mukayese edildiğinde Ortadoğu Anadolu Bölgesinden katılanlar diğer bölgelerden katılanlara göre okul örgütünün gelişme kapasitesi bağlamında yapılıcakları görece az uygulanabilir bulan gruptur ($F = 3.69$).

Tablo 13. Bölge Değişkenine Göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeleri Anova Sonuçları

	Bölge	N	\bar{x}	S	Sd	F	p	Gruplar arası fark
Benimseme	1. İstanbul	615	4.57	.53	11	4.021	.000	1-5, 1-6, 1-7,
	2. Batı Marmara	63	4.49	.55	1585			1-8, 1-11
	3. Ege	187	4.54	.55				2-8, 2-11
	4. Doğu Marmara	156	4.51	.51				3-5, 3-8, 3-11
	5. Batı Anadolu	101	4.36	.64				4-5, 4-8, 4-11
	6. Akdeniz	126	4.45	.64				5-9
	7. Orta Anadolu	67	4.42	.61				6-9, 6-11
	8. Batı Karadeniz	56	4.28	.56				7-9, 7-11
	9. Doğu Karadeniz	52	4.63	.39				8-9
	10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.50	.53				9-11
	11. Ortadoğu Anadolu	41	4.18	.92				10-11
	12. Güneydoğu Anadolu	92	4.46	.53				11-12
	Toplam	1597	4.50	.57				

Uygulanabilir bulma	1. İstanbul	615	4.16	.73	11	3.648	.000	1-5, 1-11
	2. Batı Marmara	63	4.16	.64				
	3. Ege	187	4.05	.82				
	4. Doğu Marmara	156	4.00	.78				
	5. Batı Anadolu	101	3.87	.73				
	6. Akdeniz	126	4.00	.78				
	7. Orta Anadolu	67	3.97	.73				
	8. Batı Karadeniz	56	3.83	.71				
	9. Doğu Karadeniz	52	4.22	.60				
	10. Kuzeydoğu Anadolu	41	3.97	.77				
	11. Ortadoğu Anadolu	41	3.69	.81				
	12. Güneydoğu Anadolu	92	3.99	.85				
	Toplam	1597	4.05	.76				

Kaynak Kullanımına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılanların ölçekte kaynak kullanımı başlığı altında yer alan tüm maddeleri "tamamen" benimsedikleri, uygulama da ise "Kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanıldığına ilişkin yazılı belgelerle hesap verebilir olmak" ($y = 4.17$, $\bar{o} = 3.95$), "Okulun gelirlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek" ($y=3.98$, $\bar{o}=3.82$), "Okulun giderlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek" ($y=4.00$, $\bar{o}=3.79$) maddelerini "çoğunlukla" uygulanabilir buldukları anlaşılmaktadır. Kaynak kullanımı konusunda en çok benimsenen ($y=4.82$, $\bar{o}=4.78$) ve uygulanabilir ($y=4.43$, $\bar{o}=4.41$) buldukları madde "Öğrencilere kaynakları tasarruflu kullanmayı öğretmektir". Araştırmaya katılanların kaynak kullanımına ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri arasında "görev" bağımsız değişkenine göre fark olduğu ($t(1595)=2.922$, $p<.05$; $z=-24.59$) anlaşılmıştır (Tablo 14).

Tablo 14. Görev Değişkenine Göre Kaynak Kullanımı Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeleri T-Testi Sonuçları

	Görev	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Benimseme	Yönetici	734	4.60	.53	1595	2.922	.004
	Öğretmen	863	4.51	.61			
Uygulanabilir bulma	Yönetici	734	4.22	.71	1595	2.853	.004
	Öğretmen	863	4.11	.80			

Ölçeğe yanıt veren hem yöneticiler ($y=4.60$) ,hem de öğretmenler ($\bar{o}=4.51$) kaynak kullanımı konusunda yapılacakları "tamamen" benimsemektedir. Kaynak kullanımı bağlamında yapılacakları uygulanabilir bulma düzeyleri arasında yine yönetici ve öğretmenler arasında fark olduğu ($t(1595)=2.853$, $p<.05$) anlaşılmıştır. Yönetici grup ($y=4.22$) kaynak kullanımı bağlamında yapılacakları "tamamen" uygulanabilir bulurken, öğretmenler "çoğunlukla" uygulanabilir ($\bar{o}=4.11$) bulmaktadır.

"Okul türü" bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan t-testi sonuçları Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15. Okul Türüne Göre Kaynak Kullanımı Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Benimseme	Kamu	819	4.63	.55	1595	5.769	.000
	Özel	778	4.47	.59			
Uygulama	Kamu	819	4.22	.75		3.552	.000
	Özel	778	4.09	.77			

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılanların "okul türü" bağımsız değişkenine göre kaynak kullanımı bağlamında yapılacakları benimseme düzeyleri arasında farkın olduğu ($t_{(1595)}=5.769$, $p = .05$; $z = -24.59$), her iki grupta yapılacakları "tamamen" benimsemelerine rağmen, özel ilköğretim Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılanların "okul türü" bağımsız değişkenine göre kaynak kullanımı bağlamında yapılacakları benimseme düzeyleri arasında farkın olduğu ($t_{(1595)}=5.769$, $p = .05$; $z = -24.59$), her iki grupta yapılacakları "tamamen" benimsemelerine rağmen, özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların kaynak kullanımı bağlamında yapılacakları ($\bar{o}=4.47$) kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılara ($k=4.63$) göre daha az benimsedikleri anlaşılmıştır. Kaynak kullanımı bağlamında yapılacakları uygulanabilir bulma düzeyleri arasında da gruplar arasında fark olduğu ($t_{(1595)}=3.552$, $p = .05$) anlaşılmaktadır. Özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların kaynak kullanımı bağlamında yapılacakları ($\bar{o}=4.09$) "çoğunlukla" uygulanabilir bulurken, kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılar ($k=4.22$) yapılacakları "tamamen" uygulanabilir buldukları anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılanların okullarının bulunduğu "bölge"ye göre kaynak kullanımı bağlamında yapılacakları benimseme ($F_{(11-1585)}=.993$, $p>.0042$; $z = -24.59$) ve uygulanabilir bulma ($F_{(11-1585)}=1.697$, $p>.0042$) düzeylerine ilişkin görüşleri arasında fark olmadığı anlaşılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Günümüz dünyasının hızlı bir değişim ve dönüşüm süreci, tüm toplumsal unsurları etkilemekte toplumsal sistemler ve bu sistemlere ilişkin kontrol mekanizmaları da sürekli ve zorunlu değişim etkisinde kalmaktadır. Kullanılan bilgi ve teknolojik süreçler, vatandaş ile devlet kurumları arasında, devlet kurumlarının kendi aralarında paylaştıkları bilginin hem miktarını hem

kalitesini değiştirmiştir. İçinde bulunulan ekonomik koşullar kaynakların daha verimli kullanılmasını gerekli kılmakta; eğitimde verimliliği önceliklenmektedir. Eğitim artık sadece ülke toplumunun değil tüm dünya toplumunun paylaştığı ortak değerdir. Eğitim sisteminin sunduğu hizmet kalitesi tüm taraflarca anbean izlenmekte ve değerlendirilmekte (Scheerens, Glas ve Thomas, 2007, 5); okullarında gelişmenin ne düzeyde olduğu, kaynakların verimli kullanılıp kullanılmadığı, okulların asıl hedefi olan öğrenci başarısını artırmak bağlamında neler yapıldığını somut olarak görmek amacıyla eğitime ilişkin standartlar belirlenmekte, standartlara uyum okulun tüm iç ve dış paydaşlarınca izlenmekte ve değerlendirilmektedir. Standartlara göre kurgulanmış sistemle okullar, hem içeriden hem dışarıdan denetlenerek ve değerlendirilerek, ulusal eğitim sisteminin yalnızca bu günün değil geleceğin de ihtiyaçlarını karşılayabileceğinden, tüm eğitim sisteminin niteliğinden ve sürekli geliştirildiğinden emin olunmak istenmektedir (Jones, 2009,150-151; Barber, 2004).

Stecher ve Kirby (2004, 22) eğitimde hesap vermeyi "eğitim sistemini, ürettiği ürünlerin-öğrencilerin bilgi, beceri ve davranışları- kalitesinden sorumlu tutma..." olarak tanımlarken, Wöbmann Lüdemann, Schütz ve West (2007, 24) hesap vermeyi eğitim bağlamında "eğitim sonunda başarılıları, ölçme ile sonuçlanan tüm yöntemler" olarak betimler. Hesap verme her ne kadar Türk Eğitim Siteminde henüz somut olarak dillendirilmemiş olsa da, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan ülke eğitim sisteminin, "genellik ve eşitlik" ilkesi üzerine kurulduğunu ifade eden 4. maddesi, "milli eğitim hizmetlerinin Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre" düzenlendiğini ifade eden 5. maddesi, "fertlerin ilgi istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda çeşitli programlara ve okullara yöneltilmesi"ni içeren 6. maddesi, "eğitim hakkını" düzenleyen 7. maddesi, "fırsat ve imkân eşitliğini düzenleyen 8. maddesi hesap vermeyi gerektiren yasal düzenlemelerin Türk eğitim sisteminde var olduğunu; Bakanlık ilköğretim okullarında uygulanmak üzere İlköğretim Kurumları Standartlarının (İKS) belirlenmesi (MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü, 2010) standartlaşmanın olduğunu, Temel Eğitimden Orta Öğrenime Geçiş (TEOG) uygulamaları ise öğrenci ders kazanımlarının merkezden yapılan sınavlarla izlendiğini, e-Okul uygulaması ve okul internet siteleri ile öğrenci ve okula ilişkin gelişmelerin veliler ve kamuoyunca izlendiğini; yine okullarda harcamaların Okul Aile Birliklerince (Madde 6, Resmi Gazete 31.05.2005/25831, Tebliğler Dergisi 2573) sağlanması, 2011 yılından itibaren Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve

Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi (TEFBİS) ile okul gelir-giderlerinin elektronik ortamda izlenmesi eğitim harcamalarının verimliliği için denetleme sistemlerinin geliştirildiğini; 5018 sayılı yasa gereğince okullarda stratejik planlama yapılması eğitimle elde edeceğimiz tüm sonuçları önceden kestirmeye çalıştığımızın ve tüm bu uygulamaların Türk eğitim sisteminde hesap vermenin somut uygulamaları olduğu şeklinde yorumlanabilir. Böylece tüm eğitim sisteminin geçmişe göre daha saydam olduğu/olacağı söylenebilir. Yapılan bu araştırmanın bulgularına göre, Türkiye genelinde kamu ve özel ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) okullarında görev yapmakta olan öğretmen, müdür yardımcısı ve okul müdürlerinin araştırma kapsamında belirlenen ve hesap verebilirlikle ilişkilenen, Türk eğitim sistemi yasal metinlerinde de yer alan "Öğrencilerin Akademik Başarısı", "Eğitim-öğretim: Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliği", "Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar", "Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi" ve "Kaynak Kullanımı" boyutlarını benimsedikleri ölçüde uygulanabilir bulmadıkları, boyutlara ilişkin "Kaynak Kullanımı" dışında okul idarecilerinin öğretmenlere göre, özel okullarda çalışanların, kamu okullarında çalışan meslektaşlarına göre daha olumlu düşündükleri, kaynak kullanımı hususunda ise kamu okullarında çalışan katılımcıların, özel okulda çalışan meslektaşlarına göre kaynaklarını daha verimli kullanmayı ve verimli kullandıklarını gösterir kanıtlarını paylaşma konusunda daha istekli oldukları; ülkenin istatistik bölge birimleri sınıflamasına göre de hesap verebilirliğin seçilen boyutlarına ilişkin farklı görüşlerin ortaya çıktığı anlaşılmıştır.

Okul yönetici ve öğretmenlerinin öğretim programı ve öğretimi ne ölçüde etkilediğini araştıran alanda çok az çalışma vardır. Bu bağlamda Nance ve Marks'ın (2008, 193) 1999-2000 eğitim-öğretim yılında ABD Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezinden elde ettiği veriler üzerinden yönetici ve öğretmenlerin okullarında öğretim programı ve öğretim politikalarına ilişkin etkilerini inceleyen çalışması, önemli bulgular sağlamaktadır. Yapısal eşitlik modelinin kullanıldığı araştırmada araştırmacılar iki modeli sınamıştır. Birinci model, okul yöneticilerinin algıladığı yönü ile öğretmenlerin okul politikalarına etkisi, ikinci model ise öğretmenlerin algıladığı yönü ile okul yöneticilerinin okul politikalarına etkisidir. Bulgular, merkezi yönetimin öğretim programları ve öğretim üzerindeki etkisi arttıkça, okul yönetici ve öğretmenlerinin etkisinin azaldığını; yerel yönetimlerin (ilçe milli eğitimlerin), okul öğretmenler kurulunun ve ailelerin etkisi arttıkça da okul yönetici ve öğretmenlerinin etkisinin arttığına işaret etmektedir. Bu çalışmaya göre, öğrenci başarısına ilişkin uygulamaları benimseme ve uygulanabilir bulmaya ilişkin

yöneticiler, öğretmenlere göre daha olumlu düşünmektedirler. Bunu şöyle açıklamak mümkündür, daha üst politikalarla çatışmadıkları müddetçe, daha açık bir ifade ile Bakanlığın ya da il/ilçe milli eğitimin politikaları ile çatışmadıkları müddetçe okul yöneticilerinin okul politikasını yaratma yetkileri vardır. Yöneticiler, öğretim programının içeriğinden, okullarında sınıf büyüklüklerine, eğitim teknolojilerinin satın alınmasına, öğretmenler için mesleki gelişim fırsatlarına, öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanın programlanmasına kadar pek çok konuda belirleyicidir (Sergiovanni, Burlingame, Coombs ve Thurston, 1999; McCarthy, Cambron-McCabe ve Thomas, 1998; Akt: Nance ve Marks, 2008, 194-195). Bu doğrultuda, araştırmaya katılan yöneticilerin öğrenci başarısına ilişkin maddeleri daha çok benimsemeleri ve uygulanabilir bulmaları maddeler hazırlanırken özellikle İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin göz önünde bulundurulması nedeniyle normal görünmektedir. Yine Nance ve Marks'ın (2008, 197), Kanter (1983), Hoy ve Miskel (2008), Marks ve Louis'den (1997) aktardığına göre, öğretim programlarının okullarındaki uygulamalarında karar alma sürecinde yer almayan/alamayan öğretmenler de düş kırıklığı, sinizm ve kızgınlık ortaya çıkmaktadır. Bu durumu doğrulayan bir başka çalışma da Berryhill, Linney ve Fromewich'in (2009) yaptığı çalışmadır. Araştırmacılar hesap verebilirliğin öğretmenleri nasıl etkilediğini yaptıkları nitel çalışmayla incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre ABD'de standartlar üzerine kurgulanan hesap verebilirlik politikalarının öğretmenleri merkezi sınavlarda öğrenci başarılarını artırmaya zorlanmaları, ilköğretim düzeyinde öğretmenlerin işe bağlılıklarını etkilemektedir. Mevcut politikalarla öğretmenler, rol çatışmasına girmekte ve kendilerini öz-yetersiz hissetmekte, bu durum onlarda tükenmişliği artırmaktadır. Ancak bu sonuçlarla çelişkili araştırma sonuçları da söz konusudur. ABD'de Skrla, Scheurich ve Johnson'ın (Akt: Sloan, 2007, 63) odak grup görüşmeleri ile topladığı verilerle, Texas'ta hesap verme uygulamaları nedeniyle öğretmenlerin diğer öğretmenlerle daha çok işbirliği ve takım çalışması yaptıkları ve görüşmeler sırasında öğretmenlerin "açıkça ve tekrar tekrar, öğrencilerine ilişkin başarı beklentilerinin değiştiğini, hesap verme nedeni ile artık daha yüksek beklentileri olduğunu" dile getirdiklerini bildirmişlerdir. Sloan (2007, 63) ABD'de merkezden sağlanan sınavlarla sağlanan hesap verebilirliğin öğretmenler, öğretim programı ve öğretim üzerinde ki olumlu ve olumsuz etkilerini tablolastırıştır (Tablo 16). Uygulandığı şekli ile hesap verebilirlik, sınıflarda ne öğretileceğini ve öğrencilerin bu öğrenmeler sonucundaki kazanımlarını net bir şekilde

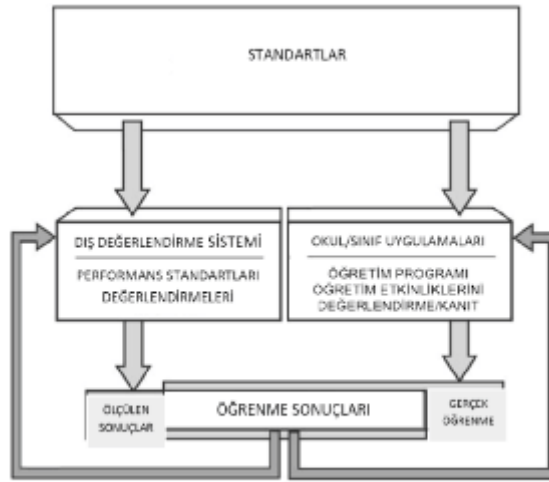
tanımladığından öğretmenleri bu anlamda rahatlanmaktadır. Uygulanan sistem, öğretmenleri farklı etnik kökenlerden gelen ve farklı öğrenme sorunları yaşayan öğrencilerin sınav sonuçlarını yükseltmeye daha çok odaklanmalarına neden olmaktadır. Ancak hesap verme aynı zamanda öğretmenlerde endişe ve kaygıya neden olmakta, öğretimin niteliğini sınırlandırmakta, öğretmenler öğrencilerine sınav becerisi kazandırmak için daha çok zaman harcamalarına neden olmaktadır (Sloan, 18 2007, 63-68). Türkiye'de ise Kantos'un (2010) araştırması Türkiye'de okullarda öğrenci başarısından hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin sorumlu görüldüğünü göstermektedir.

Tablo 16. Hesap Verebilirliğin Öğretmenler, Öğretim Programı ve Öğretim Üzerindeki Değişen Etkileri

	Olumlu	Olumsuz
Öğretmenler üzerindeki etkileri	Ne öğreteceklerine ilişkin daha emin olma. Tüm öğrencilerden (azınlıklar da dahil) daha yüksek beklentileri olma. Mesleki doyumda artış. Mesleki bilgide canlanma.	Artan endişe ve stres. Meslekten ayrılma. Nitelsiz öğretim sunmaya zorlanma. Öğrenci merkezli öğretimden uzaklaşma. Mesleki bilgiyi baltalama.
Öğretim programı ve öğretim üzerindeki etkileri	Öğretime odaklanma. Tüm öğrencilere standart öğretim programı sunma.	*Sınırlı öğretim programı. *Sınav becerisi kazandırma. *Öğretim süresinden çalma.

Kaynak: Sloan, 2007, 63.

Haertel ve Herman (2005) standartlara dayanan ideal bir hesap verebilirlik sisteminin hem dış değerlendirme sistemlerine (Ulusal öğrenci değerlendirme sistemleri Türkiye'deki uygulaması ile ülke genelinde yapılan sınav sonuçları TEOG gibi), hem de sınıf içi uygulamalardan elde edilen sonuçlara dayandırılması gerektiğini bildirmekte ve konuyu Şekil 3'deki gibi somutlaştırmaktadır. Dış değerlendirme sisteminden elde edilen sonuçlar performansa ilişkin standartların değerlendirilmesine olanak sağlarken, sınıfta gerçek öğrenmeyi değerlendiren öğretmenlerin elde ettiği kanıtlar hem öğretim programını, hem de öğretim boyunca kullandıkları öğretim yöntemlerini değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır. Bu çalışmada elde edilen veriler, Türkiye'de ilköğretimde çalışan öğretmen ve idarecilerin öğrencilerin akademik başarısının değerlendirilmesinde merkezden yapılan sınav ve sonuçlarına daha çok güvendiklerini göstermiştir. Bu sonuç ilköğretim okullarında derslerde öğretmenlerin öğrencilerini bu sınavlara hazırlamak için yoğun çaba sarf ettiklerini, gerçek öğrenmeye ilişkin verileri görece önemsemediklerini göstermektedir.



Şekil 3. Standartlara Dayalı Hesap Verme İdeal Modeli
Kaynak: Haertel ve Herman, 2005

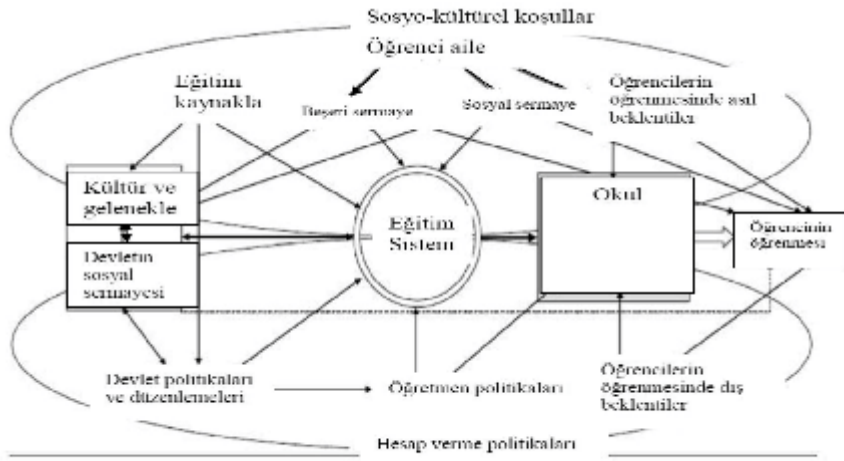
Öğrencilerinin bireysel farklılıklarını gözetmek, onlar için uygun öğrenme ortamları sağlamak Türk eğitim sisteminde eğitim sistemi çalışanları için yasal zorunluluktur (TC Anayasasının 42. Maddesi, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hukmünde 19 Kararname..). Ancak yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre, eğitim sistemi boyunca özelde özel eğitime muhtaç çocuklar sınıflamasında yer alan ve kaynaştırma uygulaması yapılan öğrenciler için hazırlanmış bu öğrencilere ilişkin akademik başarı ve eğitim hakkı sağlanmasına ilişkin hususları içeren ölçek maddelerini, araştırmaya katılanların benimsedikleri ölçüde uygulanabilir bulmadıklarını göstermiştir. Merkezi sınavlarla yönetilen hesap verme sistemlerinin özellikle bireysel farklılıkları olan özel eğitime muhtaç öğrenciler üzerindeki etkisi oldukça olumsuzdur. Ysseldyke ve arkadaşlarının (1998), ABD'de özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri de kapsayacak şekilde kavramsal bir hesap verme modeli önermişlerdir. Modelde üç bileşen bulunmaktadır: Sistem hesap verebilirliği, öğrenci hesap verebilirliği, çıktı/süreç hesap verebilirliği. Model şu alanlara ilişkin göstergeler sağlamaktadır: 1) akademik ve işlevsel okur- yazarlık, 2) fiziki sağlık, 3) sorumluluklar ve bağımsızlık, 4) vatandaşlık, 5) kişisel ve sosyal gönenç, 6) memnuniyet, 7) katılım ve 8) aile katılımı. Araştırma okullarda öğrenme güçlüğü çeken, suç eğilimi olan, çeşitli nedenlerle risk altında bulunan öğrencilerin izlenmesi ve değerlendirmesi için göstergeler ve bu göstergeler için nasıl veri toplanabileceğine ilişkin bilgi sağlamaktadır (Şekil 4).



Şekil 4. Öğrencilerin Katılımı İçerikli Verimli Model
Kaynak: Yessizdyke, Krong, Elliot, Thurlow, Ericson Moore, 1988.

Model dikkatlice incelendiğinde, eğitim sisteminde geliştirilen tüm standartların tüm öğrencileri kapsamaması bu bağlamda tüm öğrenciler için adil hakkaniyetli olması, tüm öğrencilere eğitim hizmetlerinden eşit yararlanmalarının sağlanması ve elde edilen sonuçların özel eğitime muhtaç öğrencileri de kapsamaması gerektiği göz önünde bulundurulmuştur.

Eğitim hakkının evrensel kabul görmesi, eğitimin insan kişiliğini tüm yönleri ile geliştirilmesinin çok önemli bir faktörü olması, bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri özgürleşmeleri ile doğrudan ilişkili olmasıdır. Bu nedenle eğitim hakkı, hem ulusal hem de uluslararası kanunlarda, sözleşmelerde, bildiri ve beyannamelerde diğer insan haklarının ön koşulu olarak geçmektedir. Pek çok uluslararası ve ulusal belgelerde belirtildiği gibi eğitim hakkı, devletin eğitim olanaklarını herkese nitelikli olarak parasız sağlamasını gerektirmektedir. Her türlü eğitim, sosyal sınıf, ırk, renk, cinsiyet, din, dil, politik görüş, ulus, etnik köken gibi ayrımlara girilmeksizin herkese sağlanmalıdır (Gök, 2004). Jones (2009, 144) okulların "öğrencilerin tamamının öğrenmesi için adil fırsatlar sunduklarına ilişkin hesap verim olmaları gerektiğini" bildirmektedir. Sahlberg (2008) öğrencilerin öğrenmesini etkileyen pek çok değişkenin olduğunu söylemektedir. Şekil 5'den de anlaşılacağı gibi öğrenmede ülkedeki sosyo-kültürel koşullar ve ülkede uygulanan hesap verme politikaları sınıftaki öğrenmeyi etkilemektedir. Ülkedeki beşeri sermaye, sosyal sermaye sınıftaki öğretimde öğretilen konuların içeriğini belirlemede, ülke sermayesinden eğitim için harcanan kaynaklar ülkede devlet politikalarını ve düzenlemelerini yönetmektedir. Tüm bu bileşenlerden etkilenen eğitim sistemi okullarında öğrencilerin öğrenmesinde asıl beklentilerle, öğrencilerin öğrenmesinde dış beklentileri dengelemeye çalışmaktadır. Bu durum bir sistem olarak eğitimden ve odak noktamız olan okullardan beklediğimiz sonuçlarda çelişki yaratmaktadır.

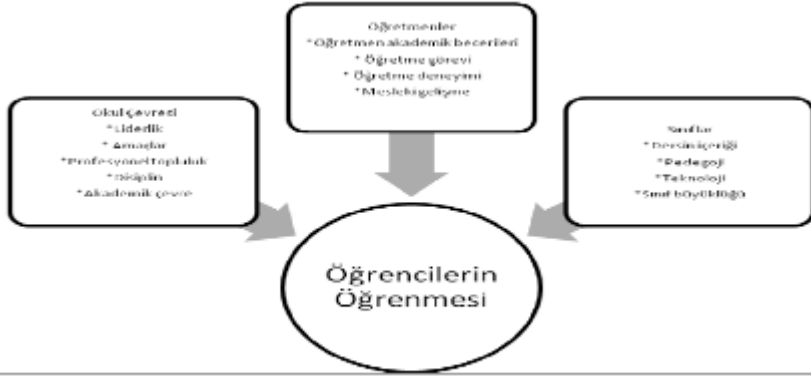


Şekil 5. Öğrenmevi Etkileyen İki Bağlamsal Güç
Kaynak: Sahlberg, 2008.

Sahlberg'e (2008) göre, öğrenmede amaç mevcut sınıf konularına ilişkin bilgi düzeyi kazanmanın ötesinde modern demokratik toplumun ihtiyacı olan düşünme becerisi kazanmaktır. Bu doğrultuda eğitimde hesap verme politikaları bilgiye standartlar koymak ve eğitimi göstergeleri ile değerlendirmek yerine, tüm eğitim sisteminin saydam, her koşulda cevap verebilir, tarafların kendi sorumluluklarını kabul edip bu sorumluluklarını yerine getirmek için çaba sarf edecekleri bir ortamla sağlanabilir.

Senge ve arkadaşları (2000, 124), çocuklarının eğitiminde ve yönlendirilmesinde ailelerin inanç ve değerlerinin okullarca çocuklara ilişkin üretilen kararlardan daha etkili olduğunu bildirmektedirler. Gümüşeli (2004) okullarda veli katılımı ve desteğinin artırılmasının "okul işlerine karışma ve müdahale etmeden çok, okulla ilgili karar ve uygulamalarda şeffaflığın sağlanmasına dolayısı ile okulun saygınlığının artırılmasına" hizmet edeceğini bildirmektedir. Yapılan bu araştırmanın sonuçları, öğrenci velilerine ilişkin sorumluluk bağlamında hazırlanmış ölçek maddelerini araştırmaya katılanların benimsedikleri ölçüde uygulanabilir bulmadıklarını, böylece eğitim çalışanlarının öğrencilerin ailelerine ilişkin sorumluluklarını gereğince önemsemediklerini, öğrencilerin sınıftaki akademik gelişine ilişkin velilerine yönelik çok az somut veri sağladıklarını göstermektedir.

ABD Ulusal Eğitim İstatistikleri Raporu'nda (2000, 18) sınıfta öğrenmeyi etkileyen nitelikli okullara ait 13 göstergenin olduğu belirtilmektedir (Şekil 6). Bu göstergeler: okul çevresi, öğretmenler ve sınıflar başlığı altında listelenmektedir.



Sekil 6. Okul Kalite Göstergeleri ve Öğrenme İle İlişkisi
Kaynak: USA National Center for Educational Statistics, 2000, 18

Rapor sınıftaki öğrenmenin geliştirilmesinde önemli üç etkenden birinin öğretmenler olduğunu göstermektedir. Rapora göre öğretmenlere sunulan mesleki gelişim fırsatları onların sınıf içindeki öğretimlerini etkilemekte ve öğrenciler açısından olumlu sonuçlar yaratmaktadır. Raporda ayrıca mesleki gelişimin okul gelişiminde de ana rolü üstlendiği bildirilmektedir. Danielson (2002, 9) "okulların yalnızca öğrencilerin değil, eğitimcilerin de öğrenme ortamı olduğunu" dile getirir. Bu nedenle yazar, öğretmenlerin kendi meslektaşları ile bilgilerini paylaşabilecekleri, bu yolla öğretmenin daha çok bilgi ve beceri gerektiren zorlayıcı yanlarının üstesinden gelebileceklerini ifade etmektedir. Darling-Hammond'ın (1999, 38-39) "Öğretmen Niteliği ve Öğrenci Başarısı" (Teachers Quality and Student's Achievement: A Review of State Policy Evidence) araştırması, öğrenci başarısına yansıyan öğretmen niteliklerini açıklamada faydalı bilgiler sunmaktadır. Darling-Hammond 1993-1994 Okullar ve Personel Araştırması verilerini ve Eğitimde İlerleme Ulusal Değerlendirme verilerini kullanarak ülkede öğrenci başarısı ile ilişkili okul girdilerini ve öğretmen niteliklerini öğrenci karakteristiklerini de göz önünde bulundurarak incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ülke düzeyinde öğrenci demografileri (beyaz-siyah öğrenciler), öğrenci sonuçları ile doğrudan ilişkilidir. Ancak öğretmenin öğretim gücüyle mukayese edildiğinde, öğrenci demografileri sınıftaki başarı düzeyini daha az etkilemektedir. Ülke düzeyinde öğretmen niteliğine ilişkin değişkenler öğrenci başarısı ile sınıf büyüklüğü, harcanan para, öğretmen maaşları ile mukayese edildiğinde daha etkilidir. Daha açık bir ifade ile nitelikli bir öğretmen, sınıftaki öğrenci sayısı çok olsa da, öğrenim seviyesine gereken maddi destek sağlanmasa da ve diğerlerine göre daha az kazansa da öğrencilerinin başarılı olmasını sağlayabilmektedir.

Darling-Hammond'ın çalışmasına göre, mezun oldukları alanda öğretim yapan öğretmenler diğer öğretmenlere göre (hata alanlarında, çeşitli alanlarda yüksek lisans yapanlar da dâhil) daha başarılıdır. Öğretmenlerin mezun oldukları üniversite, program gibi değişkenler de sınıflarında öğrenci başarısını etkilemektedir. Darling-Hammond 1997'de yaptığı bir diğer araştırmasına dayanarak (1999, 39) dersin içeriği, öğretim programı, ders kitabı değişse de bu araçları nasıl kullanacaklarını bilmeyen, öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını teşhis edemeyen öğretmenlerin başarısız olduğunu bildirmektedir. Yapılan bu araştırmanın sonuçları ise, öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin okullarda planlı bir çalışmanın yapılmadığını göstermektedir.

Bir yönetim kavramı olan hesap verme, kamu görevlilerinin yetkilerine dayalı olarak yapmış oldukları faaliyetlerinden sorumlu tutulmalarını ifade eder. Bu bağlamda hesap verme ilişkisi, üzerinde uzlaşmaya varılmış hedefler çerçevesinde belirli bir performansın gerçekleştirilmesine yönelik sorumlulukların üstlenilmesine ve bu sorumluluklar çerçevesinde açıklama yapılması yükümlülüğüne dayanan bir ilişkidir (Aktan, Ağcakaya ve Dileyici, 2004). İyi bir eğitim bireyin geleceğinin anahtarıdır. Bu nedenle merkezi yönetim iyi bir eğitim sağlamak zorundadır. İyi işleyen bir değerlendirme ve denetim sistemi iyi eğitimin sağlanması ve geliştirilmesinin en önemli araçlarıdır (Ehren ve Visscher, 2006). Özetle, "...gerçek hesap verme, eğitimin geliştirilmesinde paylaşılan sorumluluktur, bu sorumluluk sadece eğitimcilere ve öğrencilere ait değil, aynı zamanda idarecilere, politikacılara, ailelere ve eğitim araştırmacılara aittir." (Linn, 2003).

Kaynaklar

- Acar, M. (2002). Bağımsız Düzenleyici Kurumların Hesap Verebilirliği. Bağımsız Düzenleyici Kurumlar ve Türkiye Uygulaması. Yayın No: TUSİAD-T/2002-12/349.
- Akgül, A., Çevik, O. (2003). İstatistiksel Analiz Teknikleri, SPSS'te İşletme Yönetimi Uygulamaları. Ankara: Emek Ofset Ltd. Şti.
- Aktan, C., Ağcakaya, S., Dileyici, D. (2004). Kamu Maliyesinde Hesap Verme Sorumluluğu ve Mali Saydamlık. A. Balcı, A. Nohutçu, N. K. Öztürk, B. Coşkun. (Editör), Kamu Maliyesinde Çağdaş Yaklaşımlar. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Aydın, A. (1996). Milli Eğitim Politikaları ve Şuralar. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Aytaç, T. (2000). Okul Merkezli Yönetim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 22
- Balcı, A. (2001). Etkili Okul ve Okul Geliştirme. 2. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. 4. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baldrige National Quality Program. (2003) Criteria for Performance Excellence. http://www.baldrige.nist.gov/PDF_files/2003_Education_Criteria.pdf: 12.09.2009
- Barber, M. (2004). The Virtue of Accountability: System Redesign, Inspection, and Incentives in the era of Informed Professionalism. Journal of Education. Vol, 185, No, 1, p: 7-38.
- Berryhill, J., Linney, J. A., Fromewich, J. (2009). The Effects of Educational Accountability on Teachers: Are Policies too Stress Provoking for Their Own Good ?. International Journal of Education Policy and Leadership. Volume: 4, No: 5, p. 1-14
- Boyle, R. (2001). İrlanda Kamu İdaresinde Yönetişim ve hesap Verme Sorumluluğu (Government and Accountability in the Irish Civil Service) (Çev: Yörüker, Sacit). Web: <http://www.sayistay.gov.tr/yayin/yayin2.asp?id=82>: 12.09.2008
- Danielson, C. (2002). Enhancing Student Achievement A Framework for School Improvement. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development
- Dubnick, M (1998). Clarifying Accountability: An Ethical Theory Framework. In Charles Sampford, Noel Preston and C. A. Bois. Public Sector Ethics: Finding And Implementing Values. Leichhardt, NSW, Australia: The Federation Press/Routledge. p. 68-81.
- Darling-Hammond, L. (1999). Teachers Quality and Student's Achievement: A Review of State Policy Evidence. Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington.
- Dykstra, C. A. (1939). The Quest for Responsibility. American Political Science Review. 33(1), p: 1-25.
- Ehren, M.C.M. ve Visscher, A.J. (2006). Towards A Theory On The Impact Of School Inspections. British Journal of Educational Studies. Vol: 54, No: 1, p: 51-72.
- Erbaş, H ve Coşkun, M. K. (2007). Sınıf Kimliğinden Kültürel Kimliğe: Fark/Kimlik Politikalarının Yükselişİ. Derleyen: Doç. Dr. Hayriye Erbaş. Fark/Kimlik Sınıf. Ankara: Eos Yayınevi.
- Ezzamel, M. (1997). Accounting, Control and Accountability: Preliminary Evidence from Ancient Egypt. Critical Perspectives on Accounting. 8(6), p: 563-601.
- Gong, B. Blank, R. K. & Manse, J. G. (2002). Designing School Accountability System: Towards a Framework and Process. Washington D.C: Council of Chief State School Officer.
- Gök, F. (2004). Eğitim Hakkı: Türkiye Gerçeği. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Gümüşeli, A. İ. (2004). Aile Katılım ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Özel Okullar Birliği Bülteni. 2(6). s:14-17.
- Haertel, E., Herman, J. (2005). A Historical Perspective on Validity Arguments for Accountability Testing. National Center for Research on Evaluation Standarts and Student Testing (CREST) Center for the Study of Evaluation. University of California, Los Angeles. CSE Report 654
- Heim, M. (1995). Accountability in Education: A Primer for School Leaders. HSLA Monograph. Pacific Resources for Education and Learning. Honolulu: HI.; Hawaii State Dept. of Education, Honolulu. Web: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/64/ba.pdf: 08.12.2008
- Holloway, J. H. (2003). A Global Perspective on Students Accountability. Educational Leadership. 60 (5), p.74-86. 23
- Hopkins, D. (2001). School Improvement for Real. London: Routledge Falmer.
- Jones, K. (2006). Democratic School Accountability. Maryland: Rowman&Littlefield Education.

- Jones, K. (2009). A Balanced School Accountability Model: An Alternative to High-Stakes Testing. In J. Wm. Noll (Ed.), *Taking Sides Clashing Views on Educational Issues* (p. 143-152). New York: McGraw Hill.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. (2. Baskı). Ankara: Asil yayın Dağıtım.
- Kantos, E. Z. (2010). *Türkiye'deki İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Kamu ve Özel İlköğretim Okullarında Hesap Verebilirlik Modelinin Uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, R. S., Norton, D. P. (1996). *Translating Strategy into Action: The Balanced Scorecard*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Ltd. Şti.
- Linn, R. L. (2003). Accountability: Responsibility And Reasonable Expectations. *Educational Researcher.*, 332(7), p.3-13.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-evaluation*. London: Routledge.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. ve Jakobsen, L. (2000). *Self-evaluation in European Schools: A Story of Change*. London and New York: Routledge Falmer.
- MacBeath, J. (2006). *School Inspection and Self Evaluation Working with the New Relationship*. The Cromwell Press: Trowbridge, Wiltshire.
- Nance, J. P., Marks, H. M. (2008). Curriculum and Instruction Policy in the Context of Multiple Accountabilities. In W. K. Hoy, M. DiPaola (Eds), *Improving Schools Studies in Leadership and Culture* (p. 191-221). Information Age Publishing Inc.
- Oswald, L. J. (1995). School-based management. *ERIC Digest*, 99, July 1995. <http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest099.html> : 12.09.2009
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 1*. (5. Basım). Eskişehir: Kaan Kitapevi
- Özden, Y. (2008). *Eğitimde Yeni Değerler, Eğitimde Dönüşüm*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Plescia, J. (2001). Judicial Accountability Immunity in Roman Law. *American Journal of Legal History*. 45(1), p: 51-70.
- Roberts, J. (1982). *Accountability in Athenian Government*. Medison, WI: University of Wisconsin Press.
- Sahlberg, P. (2008). Rethinking Accountability in a Knowledge Society. *J Educ Change* (2010). Springer Science+Media B. V. (2008). p:45-59.
- Scheerens, J., Glas, C., Thomas, S. M. (2007). *Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring*. London and New York: Taylor & Francis.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucan, T., Smith, B., Dutton, J. and Kleiner, A. (2000). *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares about 24*
- Education. Toronto, Canada: CurrencySloan, K. (2007). *Holding Schools Accountable A Handbook for Educators and Parents*. Greenwood Publishing Group.
- Stecher, B. M., & Kirby, S. N. (2004). *Organizational Improvement And Accountability: Lessons For Education From Other Sectors*. Santa Monica: The Rand Corporation
- Urch, E. J. (1929). The Law Code of Hammurabi. *The American Bar Association Journal*. 15(7), p: 437-441.
- USA National Center for Educational Statistics (2000). *Monitoring School Quality: An Incators Report*. US Department of Education Office of Educational Research and Improvement.
- Walzer, M. (1994). The Legal Codes of Ancient Israel. In Ian Shapiro. *The Rule of Law*. New York: New York University Press. p: 101-119
- Wöbmann, L., Lüdemann, E., Schütz, G., & West, M. R. (2007). School accountability, autonomy, choice, and the level of student achievement: International evidence from PISA 2003 (OECD Education Working Papers, Number 13). Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD): Directorate for Education
- Ysseldyke, J., Krentz, J., Elliott, J., Thurlow, M., Ericson, R., Moore, M. (1998). *NCEO Framework for Educational Accountability*. National Center on Educational Outcomes, University of Minnesota. ED. 425 590
- Young, J. (1989). Site based management: implications for education service districts. *ERIC Digest*, 313814.

Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Babaların Babalık Rolü Algısı İle Çocuklarının Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Didem TÜRKÖĞLU*
Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN**

Öz

Bu araştırma; okul öncesi dönem çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ile çocuklarının sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara ilinde resmi ilköğretim okullarının anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarına devam eden 48-60 ay ve üzeri 533 çocuk ve bu çocukların babaları oluşturmuştur. Araştırma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Genel Bilgi Formu”, “Babalık Rolü Algı Ölçeği” ve “Sosyal Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, babaların babalık rolü algısının eşlerinin yaşlarına göre ($p<0,01$); çocuklarının sosyal becerilerinin ise yaşları ($p<0,05$) ve cinsiyetlerine ($p<0,01$) göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Babaların babalık rolü algısı ile çocuklarının sosyal becerileri arasında ise anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Anahtar kelimeler: Okul öncesi, babalık rolü, baba çocuk, sosyal beceri.

The Analyze Of The Relationship Between The Perceptions Of Fatherhood Role Of The Fathers Who Have Children In Preschool Period and The Social Skill Levels Of Children

Abstract

In this study, it is aimed to investigate the relationship between social skills of preschool children and perception of the fatherhood role of their fathers. The sample population of the study consists of 533 children between the ages of 48-60 months attending private preschools and preschools of public elementary school of Ankara, and the fathers of these children. The study is a descriptive research using scanning model. In the study, "General Information Form", "Fatherhood Role Perception Scale" and "Social Skills Scale" were used as the data collection tools. According to the results of the study, there are statically significant differences in the fatherhood role of fathers depending on the ages of mothers ($p<0.01$); and the social skills of children depending on their ages ($p<0.05$) and genders ($p<0.01$). There is an important and positive relationship identified between the fatherhood role perception of the fathers and social skills of their children ($p<0.05$).

Key Words: Preschool, paternity role perception, fathers' role, father child, social skills.

* Arş.Gör.,Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD

** Doç.Dr.,Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD. gulumsergultekin@yahoo.com

Giriş

Gerek evrensel gerekse toplumsal değerlerin etkisiyle zaman içerisinde meydana gelen değişiklikler, annelik ve babalık rolleri üzerinde de etkisini göstermiştir. Yirminci yüzyılın ilk yarısında ebeveynler çocuklarını kendi yetiştikleri biçimde yetiştirme eğilimi içerisinde olmuşlardır. Bu dönemdeki temel anne-babalık rolleri; çocuğun fiziksel ihtiyaçlarını karşılayıp, kendi gereksinimlerini karşılayabilecek bir yetişkin olabilmesini sağlamaktır. Bu inancın yerleşmesi ve zaman içerisinde değişikliklere uğraması ise tarihsel süreç içerisindeki “çocuk” imgesine yüklenen anlamla doğrudan ilişkilidir (DeGaetano, 2007:14; Renk, Roberts, Rodenberry, Luick, Hillhouse, Meehan, Oliveros ve Phares, 2003:306).

Çocukluğun özellikle on yedinci ve yirminci yüzyıllar içerisinde giderek önem kazandığı, çocukluğa bakış açısının ise hızla değiştiği görülmektedir. Bu değişimin temelini değişen aile yapısı, çocuğun işgücünden ziyade psikolojik değerinin ortaya çıkması ve giderek gelişen bilgi toplumu anlayışının yerleşmesi oluşturmuştur (Onur, 2005:14). Bu değişim süreci içerisinde kuramcılar tarihte belirli herhangi bir zaman diliminde o anda geçerli olan çocuk rolünü eleştirmiş, bu eleştiri ise ana babalığa ve ana babalık rolüne karşı bir saldırı halini almıştır. Çocuğun değişen rolünü araştıran ve çeşitli zaman dilimlerindeki bu rolleri eleştirel bir gözle inceleyen kuramcılar ise genellikle erken çocukluk eğitimcilerinden çıktığı görülmektedir. Nitekim Plato çocukların profesyonel çocuk bakıcıları tarafından eğitilmesi gerektiği görüşünü savunurken, Pestalozzi ve Froebel anne babalara sağlanacak etkili bir anne-baba eğitiminin daha sağlıklı çocuk yetiştirme uygulamalarına sebep olacağını savunmuştur. Montessori ise anne ve babaları eleştirmemekle birlikte çocuğun eğitiminin, çocuğun gittikçe karmaşıklaşan zihinsel yapısının farkına varamayan eğitilmemiş anne babalara bırakılmayacak kadar önemli olduğunu vurgulamıştır (Elkind, 1999: 38-39).

Bu bağlamda anne ve baba rolü, yalnızca ailenin maddi ihtiyaçlarını karşılamakla kalmayıp, çocukların fiziksel, sosyal ve duygusal gereksinimlerini karşılama zorunluluğundan doğmuştur. Psikoloji alanındaki gelişmelerin bir sonucu olarak, insan gelişimiyle alakalı yeni kuramların ortaya çıkması ile değişen çocuk yetiştirme tutumları; annelik ve babalık rollerindeki değişime de etki etmiştir (Millings, 2010:36; Tan, 1989:80).

Sosyalleşme süreci üzerine yapılan araştırmaların çoğu anne-çocuk ilişkileri üzerine yoğunlaşmış, bu ilişkinin ise çocuğun sosyal-duygusal ve kişilik gelişimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Parke (1981:48)'ye göre baba rolünü çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi dışında bırakan iki önemli teorisyen vardır: Sigmund Freud ve John Bowlby. Anne-bebek etkileşiminin çocuğun ileriki zamanlardaki bütünsel gelişiminin temeli olduğunu öne süren Freud'a

göre, babalar çocuğun ileriki dönemlerinde yer alan unsurlardır. Bağlanma teorisini savunan Bowlby ise, bağlanmada bebeğin annesiyle kurduğu bağın ilk ve en önemli unsur olduğunu savunup, babayı anneyi destekleyen ikincil bir unsur olarak görmüştür (Hoffman ve Moon, 2000:918; Koçak, 2004:4; Millings, 2010:35).

Yakın zaman öncesine kadar bu şekilde birbirinden kesin ve net çizgilerle ayrılabilen annelik ve babalık rolleri, sürekli ve hızlı bir değişimin etkisi ile günümüz toplumlarında meydana gelen sosyokültürel yapılarıdaki farklılaşmanın sonucu olarak, bugün aynı derecede birbirinden ayıramamaktadır. Nitekim cinsiyet rolleri kalıp yargıları, kadınlarla erkeklerin farklı oldukları inancı, hem kadın hem de erkek için olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bireylerin kadın veya erkek oluşlarına göre davranışlarını sınırlamak, kendilerini gerçekleştirmelerinde, mutlu olmalarında ve sağlıklı aile ilişkileri kurmalarında önemli bir engel olmaktadır (Dökmen, 2010:225; Güngörmüş, 1995:242; Lee, 2010:497).

Yakın zamanlara kadar tıpkı Amerika tarihinde olduğu gibi, diğer toplumlarda da babanın ailesini korumakla yükümlü olan güçlü bir aile reisi olduğu ve çocuğun gelişimindeki tek etkisi ve görevinin çocuğunun güvenlik ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılamaktan ileri gitmeyen bir otorite figürü olduğu düşünölmekteydi. Fakat özellikle baba yoksunluğunun çocuklar üzerindeki etkileri üzerine yapılan araştırmalar (Dearden, Crookston, Madanat, West, Penny ve Cueto, 2013; Culpin, Heron, Araya, Melotti, Joinson, 2013; Ishida, 2010; Luo, Wang, Gao, 2012; Mandara, Murrar, Joyner, 2005) babaların; zihinsel, fiziksel, sosyal-duygusal, cinsel ve kişilik gelişimi gibi pek çok alanda çocukları üzerinde sanıldığından çok daha fazla etkisi olduğunu göstermiştir (Abushaikha ve Massah, 2013:61; Hoffman ve Moon, 2000:918; Lamb, 2010:2; Mangır ve Aktaş, 1992:5).

Yetişkinlik döneminde sağlıklı ilişkiler kurma ve sosyalleşmenin en önemli göstergelerinden birisi, akademik becerilerin aksine toplumdaki diğer bireylerle başarılı ilişkiler kurabilme yeteneğidir. Sosyal çevre içerisinde bireylerin diğer insanlarla sosyal ilişkiler kurmasını sağlayacak ve bu ilişkilerin devamını oluşturacak araçlardan biri olan sosyal beceriler, yaşamın ilk yıllarında öğrenilmekte; genel olarak olumlu tepkileri pekiştirip, olumsuz tepkilerden kaçınmaya yardımcı olarak, bireyin diğer kişilerle etkileşim kurmasına olanak tanıyan, öğrenilmiş sosyal açıdan kabul edilebilir davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda çocuğun sosyal beceri gelişiminin erken yıllardan itibaren desteklenmesi, yaşamının ileriki dönemlerinde sosyal çevre ile sağlıklı ve kabul edilebilir ilişkiler kurulabilmesinde önemli bir unsur olmaktadır (Elliott ve Busse, 1991:64; Gresham ve Elliott, 1993:139; Gülay ve Akman, 2009:2). Okul öncesi yıllarda çocukların diğer insanlarla olan çok

sayıda ilişkisi, sosyal beceri gelişimini desteklemektedir. Bu yıllarda sosyal ilişkinin nasıl kurulduğu ve devam ettirildiği, ev dışındaki insanlarla ve akranlarla nasıl birlikte olunacağı öğrenilmeye başlamakta, işbirliği ve adaptasyon gelişmektedir (Yavuzer, 2001:105). Diğer insanlardan izole edilmiş olarak yetiştirilen çocukların dil kazanımını gerçekleştirmekte zorlandıkları; bununla birlikte, sosyal ortamlarda kabul görmeyen, bozuk davranışlar sergiledikleri saptanmıştır. Bandura (1986) sosyal öğrenme teorisinde çocukların ebeveynlerini, çevrelerindeki yetişkinleri, akranları, öğretmenlerini model alarak ve onların davranışlarını taklit ederek sosyal davranışları öğrendiğini belirtmiştir (Hargie, Saunders ve Dickson, 1994:4). Çocukların sosyal gelişiminde özellikle babaları erken yıllardan itibaren yaşamlarına aktif olarak dahil olan çocuklar ile babasız ortamlarda büyüyen çocuklar arasında önemli farklılıklar olduğu saptanmıştır (Leidy, Schofield ve Parke, 2013:151). Yapılan bir araştırmada (Geller, Garfinker, Cooper ve Mincy, 2009), baba yoksunluğunda büyüyen çocukların, daha yüksek düzeyde çocukluk agresyonu ve dikkat problemleri yaşadıkları görülmüştür. Baba çocuk ilişkisinin niteliği ve kalitesi, çocukların akran etkileşimi ve iletişimini de etkilemektedir. Babalarıyla nitelikli zaman geçiren çocukların, sosyal becerilerinin olumlu olarak etkilendiği saptanmıştır. Webster, Low, Siller ve Hackett (2013), baba çocuk ilişkisi ve sıcaklığının çocukların ileriki dönem sosyal becerilerine etkilerini inceledikleri araştırmalarında, 54 aylık çocukların nitelikli baba çocuk ilişkisinin çocukların üçüncü sınıftaki sosyal becerileri ile ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular değerlendirildiğinde, baba figürünün varlığının çocuğun gelişimsel çıktılarının yanısıra, babanın katılımı, ebeveyn olarak rolü ve baba çocuk ilişkisi gibi faktörlerde de etkili olduğunu göstermektedir (Leidy, Schofield ve Parke, 2013:152).

Babaların babalık rolünü tanımlama yolları ile bu role atfettikleri özellikler çocuklarıyla ilişkilerinin niteliği ve miktarında belirleyici bir unsur olmaktadır. Özellikle çocukların sosyal hayata hazırlanmalarında rol model görevi üstlenen babaların, babalık rolünü sadece çocuğun ekonomik ihtiyaçlarını karşılamak ve çocuğu disipline etmek olarak algılamayan, aynı zamanda çocuğuyla yakından ilgilenmek ve çocuğun bakım ve eğitimine katılmak olarak gören babaların çocuklarının sağlıklı sosyal ilişkiler kurması kaçınılmazdır (Kuzucu, 2011:81; Meece, 2013; Renk ve diğerleri, 2003:306). Çocukların sosyal gelişimlerinin desteklenmesi üzerine yapılan araştırmaların özellikle anne-çocuk ilişkisi üzerine yoğunlaşması (Goyal ve Kaur, 2007; Ogelman, Önder, Seçer ve Erten, 2013; Park, 2014; Song ve Choi, 2006), çocukların sosyal gelişimleri ile baba rolü arasındaki ilişkinin incelenmesi ve etkili olabilecek faktörlerin belirlenmesi gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle bu araştırma, babaların babalık rolü algısı ile çocukların sosyal

becerilerinin çocuğun yaşı, çocuğun cinsiyeti, eşlerin yaşı değişkenleri açısından farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek ve babaların babalık rolü algısı ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek açısından önem taşımaktadır.

Gereç ve Yöntem

Evren Ve Örneklem

Bu çalışma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini, Ankara'nın Çankaya, Mamak, Altındağ, Yenimahalle, Etimesgut, Sincan ve Keçiören merkez ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarının anasınıfları ile bağımsız anaokullarına devam eden 48-60 ay ve üzeri çocuklar (n=25478) ve babaları oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi ise evrenden tesadüfi örnekleme metodu ile seçilen 533 çocuk ve bu çocukların babaları oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların %31,1'i 48-60 aylık iken; %64,5'i 61 ay ve üzeridir. Çocukların %50,7'si erkek iken, %48,9'u kızdır. Araştırmaya katılan babaların eşlerinin %8,5'i 25 yaş altında; %30,1'i 26-30 yaş arasında; %33,0'u 31-35 yaş arasında; %20,2'si 36-40 yaş arasında ve %8,2'si 41 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, babaların ve çocukların demografik özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu"; babaların babalık rolü algılarını ölçebilmek için "Babalık Rolü Algı Ölçeği" ve çocukların sosyal becerilerini ölçebilmek için ise "Sosyal Beceri Ölçeği" kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu: Genel bilgi formu babanın yaşı, öğrenim durumu, eşlerin çalışma durumu, aile tipi ile babaların aile katılımı etkinliklerine katılma durumu bilgilerine yönelik maddeleri içermektedir.

Babalık Rolü Algı Ölçeği: Kuzucu (1999) tarafından geliştirilmiş olan ölçek; hem bireysel, hem de grup halinde uygulanabilen, tek faktörlü, 5 dereceli Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte babalık rolü algısı 14'ü olumlu, 11'i olumsuz olmak üzere toplam 25 ifade ile ölçülmektedir. Ölçek hem gençlere, hem de babalara uygulanabilecek şekilde tasarlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine, test-tekrar test yöntemiyle bakılmıştır. Sonuçta, $r = 0,60$ ($P < .05$) düzeyinde ve manidar bir ilişkinin söz konusu olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik çalışması olarak, ayrıca ölçeğin iç tutarlığına bakılmış ve Cronbach Alfa Katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan puanın yüksekliği, babaların babalık rolü ile ilgili algısının yüksek olduğunu göstermektedir (Kuzucu, 1999).

Sosyal Beceri Ölçeği: "Sosyal Beceri Ölçeği", okul öncesi dönemde 3-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ölçmek amacıyla 1994 yılında Kenneth W.

Merril tarafından geliştirilmiş; 2003 yılında ölçek tekrar gözden geçirilerek 3–6 yaş arası toplam 3,317 çocuk ile çalışma yapılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanma, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Alisinanoğlu ve Özbey (2009) tarafından yapılmıştır. Sosyal Beceri Ölçeği, “*Sosyal İşbirliği, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul, Sosyal Etkileşim*” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin *Sosyal İşbirliği* alt boyutunda 11 madde, *Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul* alt boyutunda 8 madde, *Sosyal Etkileşim* alt boyutunda 4 madde olmak üzere toplam 23 madde bulunmaktadır. Maddeler “*Hiç, Nadiren, Bazen, Sıklıkla,*” seçeneklerini içeren, Likert tipi dördü derecelendirme ile ölçülmektedir. Ölçekten alınan puanın yüksekliği, sosyal becerilerin yüksek düzeyde olması anlamına gelmektedir. Sosyal Beceri Ölçeği'nin birinci faktörünün Cronbach Alfa değeri .92, ikinci faktörünün Cronbach Alfa değeri .88, üçüncü faktörünün Cronbach Alfa değeri .88; Sosyal Beceri Ölçeği'nin toplam Cronbach Alfa değeri ise .94 olarak saptanmıştır. Ölçeği uygulama süresi 10–12 dk. arasında değişmektedir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2009).

Verilerin Toplanması Ve Analizi

Araştırmada babaların ve eşlerinin demografik bilgilerini toplayabilmek amacıyla “Genel Bilgi Formu” ve babaların babalık rolü algılarını ölçebilmek amacıyla “Babalık Rolü Algı Ölçeği” babalar tarafından doldurulmuştur. “Sosyal Beceri Ölçeği” ise çocukların sosyal becerilerini ölçebilmek amacıyla her çocuk için kendi öğretmeni tarafından ayrı ayrı doldurulmuştur. Araştırmada toplanan veriler SPSS 15.00 sürümü kullanılarak incelenmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde Bağımsız Örneklem İçin t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Korelasyon Katsayısı Önemlilik Testi kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışmada 533 baba ile görüşülerek ve bu babaların 533 çocuğuna ilişkin öğretmenler tarafından formlar doldurulmuştur. Babaların babalık rolü algısı ile çocukların sosyal becerilerinin çocuğun yaşı, çocuğun cinsiyeti, eşlerin yaşı değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenerek, babaların babalık rolü algısı ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Analizler yapılarak, bulgular tablolar halinde verilmiştir.

1. Babaların Babalık Rolü Algısına İlişkin Bulgular

a. Babalık Rolü/Çocuğun Yaşı-Cinsiyeti

Tablo 1. Çocuğun Yaşına ve Cinsiyetine Göre Babaların Algıladıkları Babalık Rolüne İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Bağımsız t testi Sonuçları

Çocuğun yaşı	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
48-60 ay	166	101,56	9,88	508	,84	,401
61 ay ve üzeri	344	102,33	9,52			
Çocuğun cinsiyeti	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Kız	261	102,14	9,71	529	,37	,713
Erkek	270	101,83	9,60			

Tablo 1 incelendiğinde, 61 ay ve üzeri ($X=102,33$) yaşta çocuğu olan babaların puan ortalamalarının, 48-60 ay ($X=101,56$) çocuğa sahip babaların puanlarına göre yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak yapılan t testi sonucuna göre, babaların algıladıkları babalık rolünün çocuğun yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. ($t=0,84$, $p>0,05$). Kız çocuğuna sahip babaların ($X=102,14$) babalık rolü algısı puan ortalamalarının, erkek çocuğa sahip babalardan ($X=101,83$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak yapılan t testi sonucuna göre, gruplar arası gözlenen bu farklılığın, babaların algıladıkları babalık rolünde çocuğun cinsiyetine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır ($t=0,37$, $p>0,05$).

b. Babalık Rolü/Eş Yaşı

Tablo 2. Eşlerin Yaşına Göre Babaların Algıladıkları Babalık Rolüne İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Eş Yaş	N	\bar{X}	SS		
25 yaş altı	44	96,84	8,21		
26-30	155	102,16	8,85		
31-35	170	102,09	10,38		
36-40	104	102,93	9,74		
41 yaş ve üzeri	42	103,79	8,65		
Toplam	515	101,97	9,60		
Varyans Bileşenleri	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1400,432	4	350,108	3,881	,004**
Gruplarıçi	46004,131	510	90,204		
Toplam	47404,563	514			

** $p<0,01$

Tablo 2 incelendiğinde, babaların babalık rolü algısının eşlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(4-514)}=3,881$, $p<0,01$). Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, farklılığın eşleri 25 yaş altı ($X=96,84$) olan babalardan kaynaklandığı belirlenmiştir.

2. Çocukların Sosyal Becerilerine İlişkin Bulgular

a. Sosyal Beceri/ Çocuğun Yaşı

Tablo 3. Çocukların Yaşlarına Göre Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Bağımsız t Testi Sonuçları

Çocuğun yaşı	Sosyal Beceri Ölçeği								
	Sİ			SBK		SE		Genel	
	N	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
48-60 ay	166	40,36	5,35	26,34	5,60	13,14	3,23	79,84	12,49
61 ay ve üzeri	344	40,77	4,91	27,22	5,18	13,80	3,01	81,79	11,37
T testi sonuçları	Sd	t	p	t	p	t	p	t	p
	508	0,86	0,39	1,76	0,08	2,25	0,03*	1,76	0,08

* $p<0,05$

Tablo 3 incelendiğinde, çocukların yaşlarına göre sosyal beceri düzeylerinin *sosyal etkileşim* boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır (SE $t(508)=2,25$, $p<0,05$). Puan ortalamaları incelendiğinde; 61 ay ve üzeri ($X=13,80$) çocukların ortalama puanlarının, 48-60 ay ($X=13,14$) arasındaki çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 61 ay ve üzeri çocukların *sosyal işbirliği*, *sosyal bağımsızlık* ve *sosyal kabul* ile genel ölçek puan ortalamaları da, 48-60 ay arasındaki çocuklara göre yüksek olmasına rağmen, gruplar arası gözlenen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır.

($p>0,05$).

b. Sosyal Beceri/ Çocuğun Cinsiyeti

Tablo 4. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Bağımsız t Testi Sonuçları

Çocuğun Cinsiyeti	Sosyal Beceri Ölçeği								
	Sİ			SBK		SE		Genel	
	N	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Kız	261	41,71	4,17	27,25	5,18	14,00	2,89	82,95	10,70
Erkek	270	39,59	5,69	26,58	5,58	13,10	3,29	79,27	12,82
T testi sonuçları		t	p	t	p	t	p	t	p
		4,88	0,00**	1,42	0,16	3,35	0,00**	3,58	0,00**

** $p<0,01$

Tablo 4 incelendiğinde, çocukların cinsiyetlerinin; sosyal beceri boyutlarından *sosyal işbirliği* (Sİ $t=4,88$, $p<0,01$), *sosyal etkileşim* (SE $t=3,35$, $p<0,01$) ve *genel* ($t=3,58$, $p<0,01$) puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde; *sosyal işbirliği* (Sİ $X=41,71$), *sosyal etkileşim* (SE $X=14,00$) ve *genel* ($X=82,95$) puanlarında; kız çocuklarının puan ortalamalarının erkek çocuklarından yüksek olduğu belirlenmiştir. *Sosyal bağımsızlık* ve *sosyal kabul* boyutunda ise kız çocuklarının ortalama puanlarının erkek çocuklarından yüksek olmasına rağmen gruplar arası gözlenen bu farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

c. Sosyal Beceri/ Eş Yaşı

Tablo 5. Eşlerin Yaşına Göre Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Eş Yaş	Sosyal Beceri Ölçeği								
	N	Sİ			SBK		SE		Genel
		X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
25 yaş altı	44	40,30	5,25	24,77	6,35	12,59	3,77	77,66	13,46
26-30 yaş	155	40,44	5,18	27,122	5,15	13,48	3,06	81,04	11,82
31-35 yaş	170	40,58	5,04	27,123	5,12	13,694	3,08	81,40	11,51
36-40 yaş	104	41,44	4,84	27,04	5,64	13,692	3,08	82,17	12,09
41 yaş ve üzeri	42	39,31	5,54	26,48	5,84	13,10	3,19	78,88	13,05
Toplam	515	40,58	5,11	26,85	5,43	13,49	3,15	80,92	12,04
Varyans Analizi Sonuçları	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p
Gruplararası	4	1,456	0,21	1,912	0,11	1,348	0,25	1,466	0,21
Gruplarıçi	510								
Toplam	514								

Tablo 5 incelendiğinde, 36-40 yaşında anneye sahip çocukların *sosyal işbirliği* (Sİ $X=41,44$) ve *genel* ölçek ($X=82,17$) puan ortalamalarının; 31-35 yaş aralığında anneye sahip çocukların ise *sosyal bağımsızlık* ve *sosyal kabul* (SBK $X=27,12$) ile *sosyal etkileşim* (SE $X=13,69$) puan ortalamalarının diğer gruptaki çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak yapılan varyans analizi sonuçları boyutların hiçbirinde, gruplar arasında gözlenen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olmadığını göstermektedir ($p>0,05$).

3. Babaların Babalık Rolü Algısı İle Çocukların Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Tablo 6. Babaların Algıladıkları Babalık Rolü İle Çocukların Sosyal Beceri Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Sosyal Beceri Ölçeği	Sosyal İşbirliği	Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul	Sosyal Etkileşim	Toplam
Babalık Rolü	<i>r</i> = 0,078 <i>p</i> = 0,073	0,112** 0,009	0,103* 0,018	0,111* 0,011

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Tablo 6 incelendiğinde, babaların algıladıkları babalık rolleri ile çocukların sosyal beceri boyutlarından *sosyal işbirliği* boyutu arasındaki ilişki $r=0,078$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayı, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($p > 0,05$).

Babaların algıladıkları babalık rollerinin, çocukların sosyal beceri boyutlarından *sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul* boyutu arasındaki ilişki $r=0,112$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayı, anlamlı, pozitif ve düşük bir ilişkiyi işaret etmektedir ($p < 0,01$).

Babaların algıladıkları babalık rollerinin, çocukların sosyal beceri boyutlarından *sosyal etkileşim* boyutu arasındaki ilişki $r=0,103$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayı, anlamlı, pozitif ve düşük bir ilişkiyi işaret etmektedir ($p < 0,05$).

Babaların algıladıkları babalık rollerinin, çocukların toplam sosyal beceri puanları arasındaki ilişki $r=0,111$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayı, anlamlı, pozitif ve düşük bir ilişkiyi işaret etmektedir ($p < 0,05$).

Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları incelendiğinde, Tablo 1'e göre babaların algıladıkları babalık rolünün çocukların yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$). Eker (1994), babaların ev işlerine ve çocuklarının bakımlarına katılım düzeylerini incelediği çalışmasında, çocuğun yaşının büyük olmasının babaların çocuğun sorumluluklarına katılımını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bailey (1994) ise, babaların çocuklarının bakımına bebeklik ve 5 yaş dönemlerinde katılımını incelediği araştırmasında, babaların bakım aktivitelerinden ziyade çocuklarıyla sosyal etkileşimler ve oyun aktiviteleri yoluyla ilişki kurduğunu,

bakım aktivitelerinin daha çok annenin sorumluluğunda bulunduğunu, çocuğun yaşı büyüdükçe ise baba katılımının annenin çalışma koşuluna bağlı olarak artış gösterdiğini saptamıştır. Her ne kadar gruplar arası puan farklılığı oldukça az da olsa; 61 ay ve üzeri yaş çocuğa sahip babaların babalık rolü puan ortalamalarının, 48-60 ay arası çocuğa sahip babalardan yüksek oluşu; babalarının daha uzun süreli deneyim ve edindikleri tecrübe sonucu babalık rolüne ilişkin yeterlilik algılarının nispeten daha yüksek olduğunu düşündürmektedir. Çocuk bakımının farklı alanları incelendiğinde; çocukların fiziksel bakımı, ihtiyaçları, eğitimi, sağlık sorunları, disiplin yöntemleri konusunda annelerin babalara oranla daha fazla sorumluluk üstlendiği, ilerleyen yaşlarda ise; özellikle oyun aktivitelerinde babaların da annelerle eşit oranda sorumluluk aldığı görülmektedir. Günümüzde cinsiyet rolleri belirli kalıplardan yavaş yavaş çıkmakla birlikte, bu değişimin sosyokültürel etmenlere bağlı olduğu ve kısmi olarak belirli bir zorunluluk sonucu ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde, babaların babalık rolü algılarının çocuğun cinsiyetine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Flouri ve Buchanan (2003) çalışmalarında, babaların çocukların bakımında etkin rol almalarının, erkek çocuklarının olduğu kadar kız çocuklarının da iyi oluşları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Downey ve Powell (1993) ise, tek ebeveynli ailelerde çocukların kendi cinsiyetleriyle aynı olan ebeveynle yaşama durumlarını inceleyen çalışmalarında; çocuğun cinsiyetinin ebeveynin cinsiyetiyle aynı olmasının ebeveynlik rolü üzerinde herhangi bir avantaj sağlamadığını, bunun yanı sıra babaların da annelerle karşılaştırıldığında ebeveynlik rollerine dair herhangi bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Şahin (2012) benzer şekilde, çocuğun cinsiyetinin babaların babalık rolü algısını etkilemediğini tespit etmiştir. Çocuğun cinsiyetinin babalık rolü üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmesine rağmen, baba-çocuk ilişkisinin içeriğine yönelik farklılaştığı görülmektedir. Parke (1981), babaların kız çocuklarına daha fazla sevgi gösterirken, erkek çocuklarına daha fazla uyarıcı sağlayarak fiziksel aktiviteye dayalı oyun davranışları sergilediklerini ifade etmiştir. Araştırma bulgusu, babaların babalık rolü algısında, çocuğun cinsiyetine bakılmaksızın gereksinimlerinin farkında olarak, bu gereksinimleri karşılama çabası içerisinde olduklarını düşündürmektedir. Babaların özellikle erkek çocukla kurduğu iletişim ve rol model özelliği sebebiyle, babanın erkek çocuk üzerindeki etkisi vurgulanmakla birlikte; babalık rolünü algılayışlarında sadece

erkek çocuk üzerinde değil kız çocukları üzerinde de etkili olduğu düşünölmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, babaların babalık rolü algısının eşlerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,01$). Araştırma bulgusuna göre, eş yaşının artmasına paralel olarak babaların algıladıkları babalık rolünün de arttığı saptanmıştır. Bu durum eşlerin yaşlarının artmasına paralel olarak kurulan iletişim, etkileşim ve paylaşımların, her iki ebeveyne de olumlu geri bildirimler vererek aile içerisindeki rollerini benimsemelerinde önemli bir etken olduğu sonucunu düşündürmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde, çocukların yaşlarına göre sosyal beceri düzeylerinin *sosyal etkileşim* boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Araştırma bulgusuna göre, 61 ay ve üzeri çocukların sosyal etkileşim düzeylerinin, 48-60 ay arasındaki çocuklara göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Şahin ve Baç Karaaslan (2006) araştırmalarında; 5-6 yaş grubu çocukların en yüksek oranda, farklı duygu durumlarını anlama ve anlatma becerilerinde başarılı olduklarını belirtirken Kapıkıran, İvrendi ve Adak (2005), 4 yaşındaki çocukların sosyal beceri açısından 5 yaşındakilerden ve 6 yaşındakilerden daha düşük sosyal beceriye sahip olduklarını belirtmiştir. Sarı (2007) da, yaşın büyümesiyle beraber, çocukların daha sosyal davranışlar sergilediklerini belirtmiştir. Araştırma bulgusu çocuğun yaşının büyümesine bağlı olarak, çevresiyle ve akranlarıyla iletişiminin arttığı, ortak aktiviteler ve etkinliklere katılma ile gruba uyum sağlama davranışlarının da yükseldiği sonucunu düşündürmektedir. Nitekim okul öncesi çocuğunun gelişim dönemleri de göz önünde bulundurulduğunda, 61 ay ve üzerinde ilerleyen bilişsel ve dil gelişimine paralel olarak çocuğun kendi duygularını ifade etme ve başkalarının duygularını anlayabilme becerileri de gelişmektedir. Bu ise çocuğun daha sosyal davranışlar sergilemesini sağlamaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde, çocukların cinsiyetlerinin; sosyal beceri boyutlarından *sosyal işbirliği* ($p<0,01$), *sosyal etkileşim* ($p<0,01$) ve *genel* ($p<0,01$) puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Elibol Gültekin (2008), 5 yaş kız çocuklarının erkek çocuklara göre işbirliği, kendini ifade/atılğanlık, özdenetim ve toplam sosyal beceri puanlarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Gülay (2004), korunmaya muhtaç ve ailesi yanında yaşayan 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini incelediği çalışmasında, sosyal becerilerle cinsiyet arasında farklılık bulmamıştır. Ailesi ile yaşayan çocuklarda ise 9 beceride (konuşmayı başlatma

ve sürdürme, dinleme, soru sorma, teşekkür etme, amacına uygun olarak bir işe yoğunlaşma, bağımsız çalışma, küçük gruplarda (2-5 çocuk) çalışma, ikna etme, uzlaşma) cinsiyet farklılığı kız çocuklar lehine tespit edilmiştir. Farklılığın tespit edildiği becerilerin tamamında kız çocukları erkek çocuklarına göre bu becerileri daha sıklıkla kullanmaktadır. Bülbül (2008), 4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinde, kız çocukların erkek çocuklara göre işbirliği, kendini ifade etme/atılmanlık, özdenetim ve sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özbey (2009), sosyal işbirliği ve sosyal etkileşim alt boyutunda kız çocukların puan ortalamalarının erkek çocuklarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşırken;. Şen (2009), olumlu sosyal davranışlarda; Ramazan ve Ünsal (2012) ile Kandır ve Orçan (2011) ise, sosyal uyum ve becerilerde kız çocukların erkek çocuklardan daha iyi düzeyde olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmada, kız çocukların *sosyal işbirliği*, *sosyal etkileşim* ve *genel* puan ortalamalarının erkeklerinkinden anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Bu durum, ailelerin çocuk yetiştirme tutumları da göz önünde bulundurulduğunda, kız çocuklarının çevreleriyle işbirliği, iletişim ve etkileşim açısından erkek çocukların yetiştirilmesine nazaran daha duyarlı yetiştirildiklerini düşündürmektedir. Kültürel ve cinsiyet rol etmenlerinin de etkisiyle erkek çocuğuna atfedilen özellikler ise farklılaşmaktadır.

Tablo 5 incelendiğinde, eşlerin yaşına göre çocukların sosyal beceri ve alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Araştırma bulgusuna göre, eşlerin yaşının çocukların sosyal becerileri üzerinde belirleyici bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgusuyla paralel olarak Sarı (2007), çocukların sosyal uyumlarında annenin yaşının belirleyici bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Bilek (2011), çocuğun ev ve okul ortamındaki sosyal becerilerinin annelerinin yaşlarına göre farklılık göstermediğini belirtmiştir. Yağmurlu, Sanson ve Köymen (2005) ise, yaş gibi demografik değişkenlerin olumlu sosyal davranışı anlamlı olarak yordamadığı sonucuna ulaşmakla birlikte, annelerin itaat bekleme ve cezalandırma davranışlarının olumlu sosyal davranışı yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum yaştan ziyade, edinilen bilgi ve tecrübenin annenin tutum, davranış ve becerilerine de yansiyarak çocuğuna olumlu rol model olduğu sonucunu düşündürmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde, babaların algıladıkları babalık rolü ile çocukların sosyal beceri boyutlarından *sosyal bağımsızlık* ve *sosyal kabul*

($p<0,01$), *sosyal etkileşim* ($p<0,05$) ve toplam sosyal beceri ($p<0,05$) puanları arasında, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle babalık rolü algısı arttıkça, çocukların sosyal beceri düzeyleri de artmaktadır. Babaların çocuklarının sosyal gelişimi üzerindeki önemli etkisi farklı araştırma bulguları ile desteklenmiştir. Kato, Ishii-Kuntz, Makino ve Tsuchiya (2002), babaların çocuklarının bakımı ve eğitimine katılımının 3 yaş çocukların prososyal gelişimleri üzerinde direk etkisi olduğunu ifade ederken; Uppdegraff, McHale, Crouter ve Kupanoff (2001), çocuğun akran ilişkilerindeki baba rolünün önemine değinmiştir. Babaların, çocuklarının akran ilişkileri ve akran deneyimlerinde önemli bir unsur olduğunu belirten

araştırmacılar, babanın katılımı ile akran ilişkileri arasında pozitif ilişkiler olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte yapılan araştırmalar (Attili, Vermigli ve Roazzi, 2010; Galovan, Holmes, Schramm ve Lee, 2014; Meece ve Robinson, 2014) babaların çocukla ilgili sorumluluklara katılımının, çocuğun eğitimsel ihtiyaçlarına katılımının, çocuğuyla geçirdiği oyun zamanlarının ve evlilik uyumlarının çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu desteklemektedir. Araştırma bulgusu, babaların çocuğun gelişimi ve eğitimine dahil olmasının, çocukta sosyal beceri gelişimini desteklediğini düşündürmektedir. Babanın çocuğun sorumluluklarına dahil oluşunun çocuğun sosyal gelişimi üzerindeki olumlu etkileri vurgulanmaktadır. Özellikle baba yoksunluğu, çocuklarda ortaya çıkan sosyal beceri eksikliklerini işaret etmektedir. Bu nedenle çocuğun psikososyal açıdan iyi oluşunda; babanın ilgi, sevgi ve babalık rolünü yerine getirmesindeki yetisi ile çocuğun sorumluluklarına katılımı, en az anne ilgi ve sevgisinin etkisi kadar büyük bir önem taşımaktadır (Erdoğan, 2004:151).

Araştırma bulguları yapılmış diğer araştırma sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde, babaların babalık rolü algısının çocukların sosyal becerilerini destekleyen önemli bir unsur olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Bununla birlikte eşlerin yaşının babaların babalık rolü algısını, çocukların yaşı ve cinsiyetinin sosyal becerilerini etkileyen değişkenler olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak şu öneriler verilebilir:

Babaların babalık rolü algısının eşlerin yaşından etkilendiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bulgudan hareketle ebeveynlerin evlilik ilişkileri ve aile içi rol dağılımlarında yaş faktörünün etkisi göz önünde bulundurularak, evliliğin ilerleyen süreçlerinde, etkileşim ve paylaşımlarının artmasına paralel olarak birbirlerinden sosyal destek sağladıkları; ancak evliliğin ilk yıllarında çiftlerin hem birbirlerinden hem de çevrelerinden çeşitli destek kaynaklarına ihtiyaç

duyabilecekleri ortaya çıkmaktadır. Bu desteği sağlamak amacıyla gerek çeşitli basın yayın organları gerekse aile hizmetleri aracılığıyla eşlerin desteklenmesi önerilebilir.

Aile içi rollerin paylaşımı ile çocuğun sorumluluğuna katılımında babaların rolü ve etkisi göz önünde bulundurulduğunda, çocukların hem sosyal-duygusal hem de bütünsel gelişim alanlarının desteklenmesinde, annelerin babalara sağlayacağı destek önemli bir unsur oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırmacılara baba ocuk ilişkisinde annenin rolü, eş desteği, babaların sosyal destek kaynakları ile babalık rolüne atfettikleri nitelikler ile bu nitelikleri etkileyen etmenleri, nitel ve nicel olarak çeşitli araştırma desenlerinde araştırarak ilgili alan yazını desteklemeleri önerilebilir.

Çocukların sosyal gelişimi ile baba rolü arasındaki ilişkinin öneminden yola çıkılarak, baba eğitim programlarının yaygınlaştırılması, babaların gerek özel gerekse kamusal iş çevrelerinde hizmet içi eğitimler, seminerler, konferanslar yoluyla desteklenmeleri sağlanmalıdır. Süregelen çeşitli baba destek programları mevcut olmakla birlikte bu programlara baba katılımının düşük seviyelerde kaldığı görülmektedir. Programların işlevsel hale getirilebilmesi hususunda babaların iş saatleri ve çalışma koşulları da göz önünde bulundurularak düzenlemeler yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Abushaikha, L., & Massah, R. (2013). Perceptions of Barriers to Paternal Presence and Contribution During Childbirth: An Exploratory Study from Syria. *Birth*, 40(1), 61-66.
- Alisanoğlu, F. ve Özbey, S. (2009). Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 173- 198.
- Attili, G., Vermigli, P., & Roazzi, A. (2010). Children's social competence, peer status, and the quality of mother-child and father-child relationships. *European Psychologist*, 15(1), 23.
- Bailey, W.T. (1994). A Longitudinal Study of Fathers' Involvement with Young Children: Infancy to Age 5 years. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 155(3), 331-339.
- Bilek, M.H. (2011). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ev ile Okul Ortamındaki Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bülbül, N.E. (2008). *4 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Culpin, I., Heron, J., Araya, R., Melotti, R., & Joinson, C. (2013). Father absence and depressive symptoms in adolescence: findings from a UK cohort. *Psychological medicine*, 43(12), 2615-2626.
- Dearden, K., Crookston, B., Madanat, H., West, J., Penny, M., & Cueto, S. (2013). What difference can fathers make? Early paternal absence compromises Peruvian children's growth. *Maternal & child nutrition*, 9(1), 143-154.
- DeGaetano, G. (2007). *Medya Çağında İyi Anne Baba Olmak*. (Çev. N.P. Öcel). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 2004'te yayımlandı).
- Downey, D.B., & Powell, B. (1993). Do Children in Single-Parent Households Fare Better Living with Same-Sex Parents?. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 55-71.
- Dökmen, Z.Y. (2010). *Toplumsal Cinsiyet*. (2. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eker, F. (1994). *Babaların Çocuk Bakımı ve Ev İşlerine Katılım Düzeyleri ve Belirleyicileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Elibol Gültekin, S. (2008). *5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elkind, D. (1999). *Çocuk ve Toplum*. (Çev. D. Öngen). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi. (Eserin orijinali 1993'te yayımlandı).
- Elliott, S.N., & Busse, R.T. (1991). Social Skills Assessment and Intervention with Children and Adolescents. *School Psychology International*, 12, 63-83.
- Erdoğan, A. (2004). Çocuğun Psikososyal Gelişiminde Babanın Rolü. *Yeni Symposium*, 42(4): 147-153.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The Role of Father Involvement and Mother Involvement in Adolescents' Psychological Well-Being. *British Journal of Social Work*, 33, 399-406.
- Galovan, A. M., Holmes, E. K., Schramm, D. G., & Lee, T. R. (2014). Father Involvement, Father-Child Relationship Quality, and Satisfaction With Family Work Actor and Partner Influences on Marital Quality. *Journal of Family Issues*, 35(13), 1846-1867.
- Geller, A., Garfinkel, I., Cooper, C. E., & Mincy, R. B. (2009). Parental Incarceration and Child Well-Being: Implications for Urban Families. *Social science quarterly*, 90(5), 1186-1202.
- Goyal, R., & Kaur, P. (2007). Mothers interaction with children: A study in three income groups. *Journal of Human Ecology*, 22(2), 89-92.
- Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1993). Social Skills Intervention Guide: Systematic Approaches to Social Skills Training. *Special Services in the Schools*, 8(1), 137- 158.
- Gülây, H. (2004). *Korunmaya Muhtaç Çocuklarla Ailesi İle Yaşayan 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gülây, H. ve Akman, B. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.

- Güngörmüş, O. (1995). Baba Çocuk İlişkisi. H. Yavuzer (Editör.). *Ana-Baba Okulu*. (5. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hargie, O., Saunders, C., & Dickson, D. (1994). *Social Skills in Interpersonal Communication*. (3th Edition). New York: Routledge.
- Hoffman, C. D., & Moon, M. (2000). Mothers' and fathers' gender-role characteristics: The assignment of postdivorce child care and custody. *Sex roles*, 42(9-10), 917-924.
- Ishida, K. (2010). The role of ethnicity in father absence and children's school enrollment in Guatemala. *Population research and policy review*, 29(4), 569-591.
- Kapıkıran, N.A., İvrendi, A.B. ve Adak, A. (2005). Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1-8.
- Kato, K., Ishii-Kuntz, M., Makino, K., & Tsuchiya, M. (2002). The Impact of Paternal Involvement and Maternal Childcare Anxiety on Sociability of Three-Year- Olds: Two Cohort Comparisons. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, 13 (1), 30-41.
- Koçak, A.A. (2004). *Baba Destek Programı Değerlendirme Raporu*. İstanbul: AÇEV.
- Kuzucu, Y. (1999). **Babalarıyla Çatışma Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Ergenlerin ve Babalarının Babalık Rolüne İlişkin Algularının Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.**
- Kuzucu, Y. (2011). Değişen Babalık Rolü ve Çocuk Gelişimine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (35), 79-91.
- Lamb, M. E. (Ed.) (2010). *The role of the father child development*. (5rd ed.). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Lee, S. Y. (2010). Fathers' roles in the process of talent development. *Asia Pacific Education Review*, 11(4), 497-513.
- Leidy, M. S., Schofield, T. J., & Parke, R. D. (2013). Fathers' contributions to children's social development. *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives*, 2, 151-167.
- Luo, J., Wang, L. G., & Gao, W. B. (2012). The influence of the absence of fathers and the timing of separation on anxiety and self-esteem of adolescents: a cross-sectional survey. *Child: care, health and development*, 38(5), 723-731.
- Mandara, J., Murray, C. B., & Joyner, T. N. (2005). The impact of fathers' absence on African American adolescents' gender role development. *Sex roles*, 53(3-4), 207-220.
- Mangır, M. ve Aktaş, Y. (1992). Baba- Çocuk İlişkisi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 21, 5-7.
- Meece, D. (2013). Resident Father-Child Involvement: Associations with Young Children's Social Development and Kindergarten Readiness in the ECLS-B. *Online Submission ERIC Number: ED542612*.
- Meece, D., & Robinson, C. M. (2014). Father-child interaction: associations with self-control and aggression among 4.5-year-olds. *Early child development and care*, 184(5), 783-794.
- Millings, E. (2010). The role and influence of the father on his 'child'in biological and non-biological relationships. Part one: Literature overview and an interpretative phenomenological analysis study. *Counselling Psychology Quarterly*, 23(1), 35-43.
- Ogelman, H. G., Önder, A., Seçer, Z. ve Erten, H. (2013). Anne Tutumlarının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerini ve Okula Uyumlarını Yordayıcı Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 143.
- Onur, B. (2005). *Anılardaki Aşkılar: Çocukluğun ve Gençliğin Psikoseksüel Tarihi*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve Anasınıflı Davranış Ölçeğinin (PKBS-2) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması ve Destekleyici Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Park, S. (2014). Relationship between Preschool Child-Mother Interaction, Child's Health Status, Health-Related Quality of Life, and Social Development. *Child Health Nursing Research*, 20(4), 255-263.
- Parke, R.D. (1981). *Fathers*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ramazan, O. ve Ünsal, D. (2012). A Study on the Relationship Between the Social-Emotional Adaptation and Behavioral Problems of 60-72 Month Old Preschoolers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5828-5832.

- Renk, K., Roberts, R., Roddenberry, A., Luick, M., Hillhouse, S., Meehan, C., Oliveros, A., & Phares, V. (2003). Mothers, fathers, gender role, and time parents spend with their children. *Sex Roles, 48*(7-8), 305-315.
- Sarı, E. (2007). *Ana Sınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların, Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının, Çocuğun Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Song, H. N., & Choi, K. S. (2006). The influence of children's and mothers' emotional expressiveness in mother-child interaction settings on children's social competence. *Journal of the Korean Home Economics Association, 44*(11), 51-65.
- Şahin, S. ve Baç Karaaslan, T. (2006). Üç-Altı Yaş Grubu Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1*(2), 74-80.
- Şahin, H. (2012). *Beş Altı Yaşında Çocuğu Olan Babaların, Babalık Rolünü Algılamaları ile Aile Katılım Çalışmalarını Gerçekleştirmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, M. (2009). *3-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tan, M. (1989). Çağlar Boyu Çocukluk, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23*(2), 71-88.
- Uppdegraff, K. A., McHale, S. M., Crouter, A. C., & Kupanoff, K. (2001). Parents' Involvement in Adolescents' Peer Relationships: A Comparison of Mothers' and Fathers' Roles. *Journal of Marriage and Family, 63*, 655-668.
- Webster, L., Low, J., Siller, C., & Hackett, R. K. (2013). Understanding the Contribution of A Father's Warmth on His Child's Social Skills. *Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice about Men as Fathers, 11*(1), 90-113.
- Yağmurlu, B., Sanson, A. ve Köymen, S. B. (2005). Ebeveynlerin ve Çocuk Mizacının Olumlu Sosyal Davranış Gelişimine Etkileri: Zihin Kuramının Belirleyici Rolü. *Türk Psikoloji Dergisi, 20*(55), 1-20.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk Psikolojisi*. (21. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Becerilerinin Okula Başlama Yaşına Göre Değerlendirilmesi

Seher BAYAT*

Öz

Bu çalışmada ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerilerinin değerlendirilmesi ve okula başlama yaşına göre sesli okuma başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın modeli "betimleyici, tarama modeli"dir. Araştırma Ordu ili Merkez ilçesinde öğrenim gören 3406 birinci sınıf öğrencisinden şans yoluyla seçilen 174 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerin sesli okuma başarı düzeylerini değerlendirmek için metin okutulmuş ve okuma becerileri "Okuma Becerisi Gözlem Formu" ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin okula başlama ayına göre sesli okuma başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans yapılmıştır. Araştırma sonucunda birinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma başarı düzeylerinin yeterli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bir diğer bulgu ise 60-66 ayında okula başlayan birinci sınıf öğrencilerinin 67 ve üstünde okula başlayan öğrencilere göre sesli okuma başarı düzeylerinde negatif yönde anlamlı bir fark olduğudur.

Anahtar Sözcükler: *Sesli Okuma Başarı Düzeyi, 60-66 Aylık İlkokul Birinci Sınıf Öğrencileri, İlkokuma Yazma Öğretimi*

Primary School First Year Students' Success on Oral Reading According to School Starting Age

Abstract

The aim of the study is to determine the success levels of oral reading skills of first graders in primary school and to investigate the success levels according to the variable school-starting month. Model of the research is "descriptive model". Research was used for observation techniques. The research was carried out with 174 first grade students in the province of Ordu. The oral reading success levels of students were evaluated through "Reading Skills Observation Form". Whether there is a meaningful difference between the oral reading success levels according to school starting month was analysed using One Way Anova. The data was analysed by using statistical methods such as percentage values, frequency, standard deviation and arithmetic mean. According to the research results, it was established that their oral reading success levels were sufficient when the total scores the first graders achieved in the reading skills observation form were examined. However, it was found that the abilities to read fast and fluently, to read by paying attention to the stress, intonation and quotations, to read without rereading, and to read letters, syllables and words without stopping were medium-level.

Keywords: *Oral reading success level, 60-66 Months Old First Grade Students, Teaching Basic Reading and Writing.*

*Yrd. Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, seherbayat@odu.edu.tr

Giriş

Bireyin eğitimi dil eğitimi ile başlar. Dört temel dil becerisi (okuma, yazma, konuşma, dinleme) bireyin tüm eğitim hayatı boyunca gerekli temel becerilerdir. Dört temel dil becerisinden ilki okuma becerisidir. “Genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmının dil yeteneği ve özellikle okuduğunu anlama gücünü içermekte olduğundan kuşku yoktur. Daha ilkokul yıllarında iken kazanılan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkileyeceği beklenir” (Bloom, 1979: 48).

Jennings (1982)'e göre okuma; sadece kâğıtlarda yazılı olan harfleri seslendirme ya da anlamaktan daha eskilere dayanmaktadır. Okumak; dünyamızı, gök gürültüsü, yağmur, şimşek gibi tekrar eden olayları merak etmekle başlar. Bu süreçlerin anlamını çözmek isteği ile duyulan sancı bunların anlamını keşfedinceye kadar devam eder. Bir annenin çocuğunun elini kaldırarak, “güzel”, “soğuk” ya da “hafif rüzgârlı” bir gün olduğunu anlatması da bir tür okumadır. Okumak, daha geniş anlamı ile dünyamızdaki işaretleri keşfetmek, onu anlamaktır. “Okuma, yazılı işaretlerin taşıdığı anlamı sesle veya gözle ortaya çıkarma işlemidir. Başka bir deyişle okuma, yazarın demek istediğini keşfetme işidir.” (Alperen, 2001: 19).

Okumanın iki yönü vardır; sesli ve sessiz okuma. “Sesli okuma, eylemin konuşma organlarını kullanarak yapılmasıdır” (Yangın, 2002:101). “Sessiz okuma, ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketi yapmadan, yalnız gözle zihin arasında yapılan okumadır” (Çelenk, 2007: 101). Okuduğunu anlama becerisi ise hem sesli, hem sessiz okumada önemlidir. Çünkü okumada esas olan, yazılı olanın anlamını ortaya çıkarmak, keşfetmektir. Sesli ya da sessiz okumanın niteliği ise okuduğunu anlama becerisini doğrudan etkilemektedir. Sesli okumanın değerlendirilmesinde, doğru okuma ve akıcı okuma boyutlarının incelendiği görülmektedir.

Sesli okumada akıcılık “bir dakikada okunan doğru sözcükler” olarak tanımlanmaktadır. Akıcılık, ölçülmesi gereken önemli bir unsurdur. Çünkü yeterli düzeye gelmiş okuyucunun bir göstergesi olarak düşünülmektedir (Carnine, Silbert ve Kameenui, 1990). Deno ve arkadaşlarının (Deno, 1985; Fuchs ve Fuchs, 1998; Shinn, 1989) uzun süreli araştırmaları sonucunda bir dakikada okunan doğru sözcüklerin sayısını belirlemek ile yapılan bir ölçüm “Program Odaklı Ölçme” (curriculum-based measurement-CBM) olarak tanımlanmaktadır (Akt. Fuchs ve Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001: 25).

Sesli okuma değerlendirilirken hem doğru hem hızlı okumanın bir arada gözlenmesi gerekir. Çünkü sadece hızlı okuma ele alındığında öğrencilerin bir dakikada okudukları sözcüklerdeki hata oranı artmakta, sadece doğru okuma ele alındığında ise okunan metindeki hata oranı azalırken hızın düştüğü gözlenmektedir (Hasbrouck ve Tindal, 1992: 41).

Öğrencilerin doğru okuma ya da okuma hataları üzerinde yapılmış pek çok araştırma bulunmaktadır. Akyol ve Temur (2006) ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hatalarını inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin en fazla *kendini düzeltme, hece/sözcük tekrarı, harf ekleme, harf atlama ve heceleyerek okuma* hatalarını yaptıklarını belirlemişlerdir. Bay (2010), ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma yazma öğretiminin değerlendirdiği araştırmasında 1. sınıf öğrencilerinin sırasıyla; *izleyerek okuma, çok hızlı ya da yavaş okuma, okuma kurallarına uymama, okurken ses tonunu iyi ayarlayamama, tekrarlayarak okuma öne eğilerek okuma, okurken nefes kontrolünün düzensiz olması* gibi okuma hataları yaptığını tespit etmiştir. Hoffman ve Clements (1984) okuma hatalarının altı grupla toplanabileceğini belirtmişlerdir. Bunlar: atlama, ekleme, yer değiştirme/yerine koyma, hatalı telaffuz, tekrarlama, duraklamadır.

Okuma becerisinin kazanımı ve geliştirilmesini etkileyen birçok değişkenlerden biri de çocuğun “sosyolojik, bedensel zihinsel, psikolojik, olgunluğu” başka bir deyişle okul olgunluğudur. Okul öncesi deneyimler okul olgunluğu etkilemektedir. Çelenk (2013) okul öncesi okuma yazma deneyimlerinin İngilizce literatürdeki karşılığı olan “emergent literacy” kavramını “kuluçka dönemi” olarak adlandırmış ve çocuğun doğduğu andan okula başladığı ana kadar okuma-yazmaya yönelik tüm deneyim ve birikimin edinildiği gelişim süreci olarak tanımlamıştır. Kuluçka döneminde çocuğun okul öncesi deneyimlerini, çocuğun okul öncesi çevresi (ailesi, okul öncesi eğitimi, çevresindeki okuma materyalleri vb.) etkilediği gibi çocuğun yaşına bağlı gelişimi de etkilemektedir. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 4+4+4'lük eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği resmi gazete yayınlanan 21.7.2012 tarih ve 28360 sayılı genelge ile “İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir. Yaşça kayıt hakkını elde eden, ancak bedenen veya zihnen yeterince gelişmemiş olup okula uyum sağlayamayan 66 ay ve üzeri çocuklar da kasım ayı sonuna kadar sağlık kurumlarından verilen bedenen veya zihnen gelişmemiş tıbbi tanımlı rapor üzerine okul öncesi eğitime yönlendirilebilir veya kayıtları bir yıl ertelenebilir” değişikliği getirilmiştir. Bu değişiklik; 2012-2013 eğitim-öğretim yılında aynı sınıfta 72 ay ve üzerinde birinci sınıfa kayıt olan öğrenciler ile 60-66 ay, 66-72 aylarda birinci sınıfa kayıt olan öğrencilerin aynı sınıfta eğitim öğretime başlamalarına neden olmuştur. Bu yaş çocuğu gelişim özellikleri dikkate alındığında 6 aylık bir dönemin çocukların; psikolojik, zihinsel, sosyolojik ve bedensel gelişimlerinde farklılıklara neden olabileceği düşünülmektedir. Bu

nedenle ilkokuma yazma sürecinde sesli okuma becerileri başarı düzeylerinin okula başlama ayı değişkenine göre incelenmesinin önemli bir araştırma konusu olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerileri başarı düzeyini belirlemektir. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Birinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerileri başarı düzeyi nedir?
2. 60-66 ay, 67-72 aylık öğrenciler ile 73 ay ve üstünde okula başlayan birinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli “betimleyici tarama modeli”dir. Bu modelde araştırmaya konu olan birey ya da nesne kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1995:77). Araştırmada gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma “Başka Bir Yere” adlı okuma metni aracılığı ile ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve hatasız okuma becerilerine ilişkin hazırlanan “Okuma Becerisi Gözlem Formu” ile değerlendirilmiştir.

Evren-Örneklem

Araştırma Ordu ili Merkez ilçesine bağlı 41 devlet ilkokunda 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında öğrenim gören 3406 (Ordu Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgilere göre) 1. sınıf öğrencisinden random yoluyla seçilen 174 1. sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür.

Tablo 1. Okula Başlama Ayı

Okula Başlama Ayı	f	%
60-66 Ay	40	23.0
67-72 Ay	64	36.8
73 Ay ve üzeri	70	40.2
Toplam	174	100.0

Çalışma gurubundaki öğrencilerin okula başlama ayları incelendiğinde, %23,0'ü 60-66 aylık, %36.8'inin 67-72 aylık, %40.2'sinin 73 ay ve üzerinde oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Birinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerilerini değerlendirmek amacı ile Bayat (2012) tarafından geliştirilen 'Okuma Becerisi Gözlem Formu'ndan yararlanılmıştır. Ölçme aracında yer alabilecek maddeler literatür incelenerek belirlenmiş, uzman görüşlerine başvurularak bazı maddeler elenmiş ve ifadeler üzerinde bazı değişiklikler yapılarak yeniden

düzenlenmiştir. Oluşturulan ölçme aracı, araştırmacı tarafından örneklem grubu dışında bir grup öğrenciye uygulanarak, ölçmede karşılaşılabilecek güçlükler belirlenmiş, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra nihai form oluşturulmuştur. Bu çalışmaların ölçme aracının geçerliliğini artırdığı düşünülmektedir. Okuma becerisi ölçme aracının güvenilirliği için 80 kişiden oluşan birinci sınıf öğrencisine ön uygulama yapılmıştır. Cronbach Alpha değeri hesaplanarak iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. Ölçme aracının Cronbach Alpha değeri .93tür. .80 ve daha üstü bulunan Cronbach Alpha değerleri ölçme araçlarının güvenilirliğinin iyi olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2002:171).

Okuma metni olarak yine Bayat (2012) geliştirdiği “Başka Bir Yere” adlı metinden yararlanılmıştır. Metinde tüm sesler en az bir kere yer almakta, tek heceli kelimelerin yanında 4-5 hecelik kelimeler de bulunmaktadır. Metnin son hali daha önceki yıllarda 1. sınıf okutan üç uzman sınıf öğretmeni, bir Eğitim Programları ve Öğretimi alan uzmanı, bir Sınıf Öğretmenliği Alan uzmanı, iki Ölçme Değerlendirme alan uzmanı, bir Türkçe Eğitimi alan uzmanının görüşlerine başvurularak düzenlenmiştir.

Araştırmacının gözlem verileri ile ikinci bir uzmanın gözlem verileri arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Öğrenciler metni okurken iki gözlemci birbirinden bağımsız olarak gözlem formunu puanlamıştır. Gözlem formuna birinci ve ikinci gözlemcinin gözlem verilerinden elde ettikleri puanlara ilişkin hesaplanan korelasyon değeri $r=.81$ 'dir. Korelasyon katsayısının, mutlak değeri olarak, .70-1.00 arasında olması yüksek düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002: 32). Gözlem formuyla elde edilen verilerin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçme aracı 3'lü likert şeklinde hazırlanmıştır. Ölçme aracında yer alan 14 madde “evet (3)”, “kısmen (2)”, “hayır (1)” olmak üzere üç düzeyde derecelendirilmekte ve puanlanmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilere sessiz bir ortamda metinler okutulmuş, okuma becerisi ölçme aracı araştırmacılar tarafından o anda puanlanmıştır.

Verilerin analizinde frekans ve yüzde hesaplamaları, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmış ve tablolarda sunulmuştur. Ayrıca okula başlama ay değerkenine göre sesli okuma becerileri başarı düzeyi arasında anlamı bir fark olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans analizi yapılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okuma alışkanlığı, hatasız okuma becerileri boyutlarında incelenen okuma becerilerine ilişkin başarı düzeyleri Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. Okuma becerileri başarı düzeyi

	Okuma Becerileri	SS	\bar{X}	
Okuma alışkanlığı	1.Okuma araç-gereçlerini temiz kullanma	.47	2.76	
	2.Başını vücudunu sallamadan okuma	.57	2.74	
	3.Gözle materyal arasındaki uzaklığı ayarlama	.52	2.76	
	4.Kalem ya da parmakla izlemeden okuma	.81	2.55	
	5.İşitilebilir bir ses tonu ile okuma	.49	2.79	
	Okuma alışkanlığı becerileri ortalama	.32	2.72	
Hatasız Okuma	6.Konuşma hızıyla/akıcı okuma	.75	2.00	
	7.Sözcükleri doğru telaffuz ederek söyleme	.55	2.71	
	8. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma	.74	2.24	
	9. Sözcükleri eklemeyen/atlamadan okuma	.48	2.78	
	10. Geri dönüşler yapmadan okuma	.69	2.25	
	11. Vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuma	.75	2.03	
	12. Harf, hece ve kelimeleri duraksamadan okuma.	.75	2.10	
	13.Harf, hece ve kelimeleri uydurmadan okuma.	.55	2.66	
	14.Satır atlamadan okuma	.48	2.77	
		Hatasız okuma becerileri ortalama	.46	2.40
		Toplam	.37	2.51

Tablo 2' de görüldüğü gibi “konuşma hızıyla/akıcı okuma”, “vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuma” “harf, hece ve kelimeleri duraksamadan okuma”, “noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma”, “geri dönüşler yapmadan okuma” becerilerine ait ortalama puanlara bakıldığında $X= 2.00-2.25$ arasında değişen değerlerle “kısmen” aralığında olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin bu becerilere ilişkin başarılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Diğer okuma becerilerine ait ortalama puanlar ise = 2.79-2.55 arasında değişen değerlerle “evet” aralığındadır. Birinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı puanlarının ortalaması = 2.72, hatasız okuma becerileri ortalama puanları = 2.40, tüm okuma becerileri ortalama puanları ise = 2.51 ile “evet” aralığındadır. Birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri başarı düzeylerinin yeterli olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

60-66 ay, 67-72 aylık öğrenciler ile 73 ay ve üstünde okula başlayan birinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma başarı düzeyleri arasında anlamlı bir

fark olup olmadığı “Bağımsız Örneklemeler İçin Tek Yönlü ANOVA” ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin “sesli okuma becerisi başarı düzeyi” ölçütünden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 3.'de verilmiştir.

Tablo 3. Ay değişkenine göre sesli okuma beceri

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	321.269	2	160.634	6.366	.002	1-2, 1-3
Gruplariçi	4314.846	171	25.233			
Toplam	4636.115	173				

$p \leq .05$

Tablo 3.'de görüldüğü gibi sesli okuma becerileri ölçme aracından alınan puanlar okula başlama ayına göre farklılık göstermektedir ($F(2-171)=6.366$ ve $P=.002.05$). Puanlar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmaya yönelik yapılan Scheffe testinden alınan sonuçlara göre sesli okuma ölçeğinden alınan puanlar; 60-66 aylık öğrencilerde $X=32.82$, 67-72 aylık öğrencilerde, $=35.36$, 73 ve üzeri ayında okula başlayan öğrencilerde $=36.36$ 'dır. 67-72 ayında okula başlayan öğrenciler ile 73 ve üzerinde başlayan öğrencilerin sesli okuma becerileri 60-66 ayında okula başlayan öğrencilere göre olumlu yönde farklılık göstermektedir. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.07$) orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada akıcı okuma ve akıcı okumayı etkileyen geri dönüşler yapmadan ve duraksamadan okuma becerileri başarı düzeyinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Baydık, Ergül ve Kudret (2012) araştırmalarında okuma güçlüğü olan 3. sınıf öğrencilerde gözlenen okuma akıcılığı sorunlarının sırasıyla; *noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma, sözcüğü yanlış okuma uzun takılmalar ya da yavaş okuma, sözcükten harf-hece atma, sözcüğe harf-hece ekleme* sorunlarının olduğunu tespit etmişlerdir. Sidekli ve Yangın (2010), okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hatalarını inceleyen çalışmasından elde ettiği bulgulara göre öğrencilerin en sık yaptığı hataları sırasıyla *sözcük tekrarı, heceleyerek okuma, sözcüğü yanlış okuma, hece/harf atlama, harf ekleme* olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen bu bulgular, araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Reutzel ve Cooter (2009) akıcı okuyan bir öğrencinin aynı zamanda okuduğunu anlayan da olduğunu belirtmektedir. Akıcı okuma becerisi

okuduğunu anlama becerisini etkilerken tüm derslerdeki başarıyı da etkilemektedir. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için sesli okumada model olmalı ve tekrarlı okuma, aile bireyleri ile okuma, koro halinde okuma vb. etkinlikler ile serbest zamanlarda öğrencilerini kitap okumaya teşvik ederek akıcı okuma becerilerinin gelişmesine önem vermelidirler.

Yine araştırma sonuçlarında “vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuma”, “noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma” becerilerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çelenk Literatür (Bayat ve Çelenk, 2015; Çelenk 1993; Yıldız, 1999) incelendiğinde ilkokuma yazma öğretiminde birinci sınıf öğrencilerinin vurgu ve tonlamalar ile noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma becerilerine ait puanların düşük olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Okuma; heceden kelimeye, kelimedenden cümleye doğru bir aşama izlerken, çocuğun henüz cümle bütünü anlamını görmediği için, uygun ritim ve vurgulama yapması, noktalamaya uygun duraklamalarda bulunmasının zor olduğu görülmektedir (Çelenk, 1993:72). İlkokuma yazma, ses temelli cümle yöntemi ile öğretilirken, öğretmenlerin anlamsız hece tekrarları yaptırmaktan kaçınmaları, öğrencinin cümlenin bütünü görecektir şekilde okumaya yönelik etkinlikler yaptırmaları, örnek okumaları takdir etmeleri, noktalama işaretlerine dikkat ederek vurgu ve tonlamaya uygun okuma yapmaları için geri dönütlerde bulunmalarının öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bilgilere göre 60-66 ay arasında okula başlayan öğrenciler ile 67-72 ve 73 ay ile üstünde okula başlayan öğrenciler arasında sesli okuma başarı düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu fark okul olgunluğu ile açıklanabilir. Okul olgunluğunun yaş değişkenine göre incelendiği çalışmalarda; 60-66 ay yaş grubundaki çocukların “ortanın altı” düzeyde, 66-72 ve 72-84 ay yaş grubundaki çocukların “orta” düzeyde okul olgunluğuna sahip oldukları sonucunu elde edilmiştir. Grupların elde ettikleri okul olgunluğu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı incelendiğinde ise okul olgunluk düzeyinin aya (yaşa) bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır (Gündüz ve Çalışkan, 2013). Ayrıca yapılan araştırmalarda (Duncan ve diğ., 2006; Gündüz ve Çalışkan, 2013; Yangın, 2009) okul olgunluğu düzeyi düşük olan öğrencilerin okuma-yazma başarı düzeylerinin okul olgunluğu yüksek olan öğrencilere göre daha düşük olduğu sonuçları elde edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Obalar (2009) araştırmasında öğrencilerin okuma yazma becerisinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu elde etmiştir. Ancak araştırmanın yapıldığı yılda 60-66

aylık öğrencilerin okula başlamadıkları göz önünde bulundurulmadır. Aynı araştırmada öğrencilerin zekâ düzeyleri, sosyal-duygusal uyum düzeyleri arttıkça okuma yazma becerilerinden aldıkları puanların yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde 2012-2013 eğitim öğretim yılında 60-66 aylık öğrencilerin birinci sınıfa alınmasıyla yaşlarına bağlı olarak psikolojik, sosyal, devinimsel ve zihinsel gelişimleri açısından daha gelişmiş olabilecek öğrenciler ile aynı sınıfta, aynı programa tabi tutulmuşlardır. İlkokuma yazma programı incelendiğinde programda hazırlık döneminin uzun tutulması dışında okuma-yazmaya geçiş döneminden sonra bir önceki yıl uygulanan programın aynısının uygulandığı, ders kitaplarının içeriklerinde de bir değişiklik yapılmadığı görülmektedir. Oysa 5 yaşındaki bir çocuk ile 7 yaşındaki bir çocuğun okuyacağı metnin aynı seviyede olması uygun değildir.

Araştırma bulgularına göre;

1. Birinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerileri toplam puanları incelendiğinde başarı düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.
2. Sesli okuma becerileri tek tek incelendiğinde, akıcı okuma, geri dönüşler yapmadan okuma, vurgu ve tonlamalara uygun, noktalama işaretlerine uygun okuma becerileri başarı düzeyleri orta düzeydedir.
3. Okula başlama yaş değişikliğine göre sesli okuma başarı düzeyleri incelendiğinde, 67-72 ay ve üzerinde okula başlayan öğrencilerin başarı düzeylerinin 60-66 aylık öğrencilere göre olumlu yönde farklı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Elde edilen bu sonuçlara göre ilkokuma yazma öğretimi ve birinci sınıf Türkçe programının uygulanmasına yönelik şu öneriler getirilebilir;

1. Okuma etkinlikleri; öğrencilerin cümlelerin bütününe bakarak okumasını sağlayacak etkinlikler ile yürütülmeli, akıcı okumanın okuduğunu anlama ve dolayısıyla akademik başarıyı etkileyebilecek giriş davranışı olduğu göz önünde bulundurularak sınıf öğretmenleri ilkokuma yazma öğretimini akıcı okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler ile yürütmelidirler.
2. MEB'e göre 60-66 aylık öğrenciler ile 72 ay ve üzerinde olan öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim öğretim görmemeleri için önlemler alınmalıdır.
3. 60-66 aylık öğrenciler okula kayıt yapılmadan önce okul olgunluğu testine tabi tutularak test sonuçlarına göre okula kayıt yaptırımları sağlanabilir.

Kaynaklar

- Akyol, H. ve Temur, T. (2006). İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri ve Sesli Okuma Hataları. *Ekev Akademi Dergisi*, 29, 25,9-274.
- Atay, M. ve Şahin, S. (2003). *Erken Çocukluk Dönemi*, Ataman A. (Ed), *Gelişim ve Öğrenme* (101-137). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Alperen, N. (2001). *Türkçe Okuma ve Yazma Eğitim Rehberi*. Ankara: Alperen Yayınları.
- Bay, Y. (2010). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 164-181
- Bayat, S.(2012) Stake'in Uygunluk/Olasılık Modeline Göre İlkokuma Yazma Programının Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayat, S. ve Çelenk S. (2015). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Becerileri Başarı Düzeylerinin Belirlenmesi. *İlköğretim Online*,14(1).
- Baydık, B., Ergül C. ve Kudret Z. (2012). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığı Sorunları ve Öğretmenlerinin Bu Sorunlara Yönelik Öğretim Uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 05 Nisan 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Çeviren: D. A. Özçelik. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Carnine, D., Silbert, J., & Kame'enui, E. J. (2006). *Teaching struggling and at-risk readers: A direct instruction approach*. Prentice Hall.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
-(1993). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., & Japel, C. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. & Jenkins, J. R. (2001). Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Göğüş, B. (1968). *İlkokullarda Türkçe Öğretimi Kılavuzu*. İstanbul: MEB. Yayınları.
- Hasbrouck, J. E., & Tindal, G. (1992). Curriculum-Based Oral Reading Fluency Norms for Students in Grades 2 Through 5. *Teaching Exceptional Children*, 24(3), 41-44.
- Hoffman, J. V., & Clements, R. (1984). Reading Miscues and Teacher Verbal Feedback. *The Elementary School Journal*, 84(4), 423-439.
- Jennings, F. G. (1982). *What Is Reading?* Springer US. <http://link.springer.com> adresinden 05 Mayıs 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri İle Sosyal Duygusal Uyum Ve Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Reutzell, D. R., & Cooter, R. B. (2003). *Strategies for Reading Assessment And Instruction: Helping Every Child Succeed*. New Jersey: Merrill, Prentice Hall.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. (Baskı 15). Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sever, Sedat. (2000). *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*. (3. Baskı) Ankara: Gazi Kitapevi.
- Sidekli, S. ve Yangın, S.(2010) Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi/Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, 11(1).
- Yangın, B. (2002). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.
-(2009). The Relationship between Readiness and Reading and Writing Performances. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 316-326. [Online]:

<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/indexx.asp> adresinden 05 Nisan 2012 tarihinde indirilmiştir.

Yıldız, S. (2009). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Çoklu Ortam Uygulamalarının Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İlköğretim Öğretmen Adaylarının Kariyer Planları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

Gamze TEZCAN*
Salih Zeki GENÇ**

Öz

Çalışmanın amacı, ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının kariyer planlarını ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemektir. Çalışmanın örneklemini, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören 101 dördüncü sınıf öğretmen adayından oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanmış, Fen Bilgisi Öğretmen Adayları İçin Kariyer Planı Anketi ve Üstüner (2006) tarafından geliştirilen ve tek faktör altında toplanan 34 beşli likert tipi maddeden oluşan Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 17 Paket programı yardımıyla betimsel istatistikler ve varyans analizleri uygulanmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının tutumlarının olumlu düzeyde olduğu ve %95'inin öğretmenlik yapmayı planladığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının kariyer planlarına, öğrenim gördükleri programa ve yerleştirildikleri bu programları tercih sıralarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: " Öğretmen Adaylarının Kariyer Planı", "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum"

Elementary Teachers' Career Plans and Attitudes Towards Teaching Profession

Abstract

The aim of this study is to determine elementary teacher candidates' career plans and attitudes towards teaching profession. The sample of the study consists of 101 4th grade teacher candidates, who are studying at Preschool Education, Primary Education and Elementary Science Education Departments at Faculty of Education of Çanakkale Onsekiz Mart University. Survey of Career Plan for Science Teachers, which was prepared by the researcher, was used as data collection instrument. In addition, to determine the attitudes toward teaching profession, 'Scale of Attitude Towards Teaching Profession', which was developed by Üstüner (2006) and consisting of 34 five-point likert-type items under one factor, was used. With the aid of the SPSS 17 Software Package, descriptive statistics and analysis of variance were applied to analyze the data. Consequently, it was determined that the attitudes of the teacher candidates are at a positive level and %95 of them are planning to perform teaching. It was also detected that teacher candidates' attitudes do not significantly differentiate according to their career plans, department and their preference order of the program that they studying at after the university exam.

* Araş. Gör. Gamze Tezcan, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

** Doç. Dr. Salih Zeki Genç, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Giriş

Öğretmen rolü, öğrenme ve öğretme süreçleri hakkında edinilen yeni bilgiler ışığında 'öğreten kişi' olmaktan çok, 'öğrenmeyi kolaylaştıran kişi' olarak değişmiştir. Günümüzde öğretmenlik, bireylerin öğrenmelerinin belli bir amaç doğrultusunda yönlendirilmesi, kolaylaştırılması ve gerçekleştirilmesi sürecine ilişkin etkinlikleri kapsayan bir meslek olarak tanımlanmaktadır (Üstüner, 2006). Öğretmenin rolü zamanla değişse de çağa uyum sağlayan donanımlı bireylerin yetişmesi ve bütün meslek grupları için kaliteli iş gücünün sağlanması açısından öğretmenlik mesleğinin sahip olduğu hayati önem, hiçbir zaman değişmemiştir. Çünkü, öğrencilerle yakın ve uzun süreli ilişkilerde bulunan öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştırmanın yanında yaşam biçimi, ilgileri, zevkleri, giyimi konuşması, insan ilişkileri gibi özellikleriyle de öğrencileri etkilemektedir (Açıkgöz, 2007). Bu kadar önemli bir mesleğe sahip bireylerin üstlendikleri bu önemli görevi yerine getirmelerinde etkili bazı unsurlar vardır.

Öğretmenin, öğrenme sürecinde etkili bir rehber olabilmesi onun mesleğini her yönüyle kabul etmesi ve mesleğini sevgi ve sabırla icra etmesine bağlıdır (Bektaş ve Nalçacı, 2012). Öğretmenlik mesleğini seçen bireylerin öncelikle öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutumlar beslemesi ve mesleki benlik saygılarının yüksek olması gerekmektedir (Sayın, 2005). Küçükahmet (1976), mesleğe, öğrenciye ve okula yönelik tutumların, öğretmen adaylarının öğrenmesine ve kişiliğine geniş ölçüde etki ettiğini vurgulamaktadır.

Tutum, bireyin herhangi bir durum, olay veya nesneyle ilgili olarak sahip olduğu tepki eğilimi olarak da tanımlanabilir (Temizkan, 2008). Ancak, bu tanımda sadece bilişsel bir süreç olarak ele alınmaktadır; oysa tutumun duygu, düşünce ve davranış boyutlarının da olduğu iddia edilmektedir. Fakat, her tutumun duygu ve davranış olarak yansımayaacağı da eleştirilmektedir. Kağıtçıbaşı (2006) tutumu sadece bir tür zihinsel değerlendirme olarak ele almak yerine, bir eğilimin tutum olabilmesi için gerekli olan asgari şartın zihinsel değerlendirme olduğunu kabul etmek gerektiğini vurgulamıştır ve yerleşik tutumların duygusal ve davranışsal öğeleri de içereceğini savunmuştur. Sonuç olarak, tutum kişinin performansını etkileyen eğilim ve tercihleridir (Aronson ve Briggs, 1983; Gagne ve Driscoll, 1988; Senemoğlu, 2011'de belirtildiği üzere).

Bütün bu bilgiler ışığında, etkili bir öğretmen olabilmek için öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum beslemenin önemli olduğu görülmektedir. Rimm-Kaufman ve Sawyer (2004) öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, onların sınıf içi davranış ve uygulamaları ile yakından ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Bu sebeple, öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumlarının saptanması ve öğretmen adaylarının

tutumları üzerinde etkili olan unsurların saptanması da önem kazanmaktadır. Bu alanda yapılmış pek çok çalışma mevcuttur.

Yapılan çalışmalar, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu destekler niteliktedir (Temizkan, 2008; Özder, Konedralı ve Zeki, 2010; İltter ve Köksalan, 2011; Yanık, Sezen ve Sarı Uzun, 2012). Ayrıca, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun cinsiyete (Çapa ve Çil, 2000; Baykara Pehlivan, 2010; İltter ve Köksalan, 2011; Pektaş ve Kamer, 2011; Aydın ve Sağlam, 2012), branşa (Sayın, 2003; Özder, Konedralı ve Zeki, 2010; Baykara Pehlivan, 2010; Yanık, Sezen ve Sarı Uzun, 2012) ve öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerine (Özder, Konedralı ve Zeki, 2010) göre anlamlı düzeyde farklılaştığı çalışmalarıyla saptanmıştır. Bunlara ek olarak öğretmenlik özyeterlik algısı ile mesleğe yönelik tutum arasında pozitif ilişki de saptanmıştır (Çaycı, 2011; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011).

Ülkemizde yapılan üniversite sınavı ve mevcut üniversite yerleştirme sistemi, öğrencileri kariyer planlarına göre öğretmenlik mesleğini tercih etmek yerine, ailelerinin istekleri, iş garantisi ve çalışma koşulları gibi nedenlerle tercih yapmaya itmektedir (Özder, Konedralı ve Zeki, 2010). Fakat bu tercihten sonra, lisans eğitimlerinde öğretmenlik mesleğini daha yakından tanımakta ve ona yönelik tutumlarını değiştirmektedirler. Öğretmenliğe yönelik tutum ve bu tutumu etkileyebileceği düşünülen değişkenler, öğretmen adaylarının kariyerlerine yön vermesi olasıdır.

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının kariyer planlarını ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemektir. Araştırma soruları ise aşağıdaki gibidir; İlköğretim öğretmen adaylarının;

- Kariyer planlarının eğitim gördükleri programa göre dağılımı nasıldır?
- Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları nasıldır?
- Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar kariyer planlarına göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar öğrenim görülen programa göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üniversite yerleştirme tercih sırasına göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Evren ve Örneklem

Bu amaçlar doğrultusunda yürütülen çalışmanın evrenini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde öğrenim gören 414 dördüncü sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise, 2012-2013 öğretim yılında güz döneminde Çanakkale

Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim gören 101 dördüncü sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Büyüköztürk ve ark. (2013)'nın belirttiği formül doğrultusunda, minimum örneklem büyüklüğü, .10 örnekleme hatası için 58 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda örneklem büyüklüğünün 58'in altında kalmamasına dikkat edilmiş ve uygun örnekleme yöntemi ile 101 öğretmen adayı araştırmaya dâhil edilmiştir. Tablo 1, örneklemede yer alan öğretmen adaylarının eğitim gördükleri programlarına ve cinsiyetlerine göre dağılımını vermektedir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördükleri Programlarına ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Branş	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
Okul Öncesi Öğretmenliği	41	1	42
Sınıf Öğretmenliği	18	8	26
Fen Bilgisi Öğretmenliği	28	5	33
Toplam	87	14	101

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının kariyer planlarının belirlenmesinde, araştırmacı tarafından hazırlanmış, Öğretmen Adayları İçin Kariyer Planı Anketi kullanılmıştır. Bu anket, öğrencilerin mezun olduktan sonraki kariyer planları arasında yer alabilecek birkaç seçenek ve seçenekler arasında bulunmaması halinde kendi planlarını açıklayabilecekleri bir bölümden oluşmaktadır.

Çalışmada ayrıca, Üstüner (2006) tarafından geliştirilen ve tek faktör altında toplanan 34 beşli likert tipi maddeden oluşan Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bu maddeler "5: Kesinlikle katılıyorum", "4: Katılıyorum", "3: Kararsızım", "2: Katılmıyorum" ve "1: Kesinlikle katılmıyorum" şeklinde puanlanmıştır. 34 maddenin 10 tanesi olumsuzdur ve olumsuz maddelerde puanlama ters yönde yapılmıştır. Ölçekteki 34 madde faktör yüklerinin .744 ile .410 arasında değiştiği tek bir faktör altında toplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayısı, ölçek geliştirme çalışmaları sırasında, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmenlik programlarında 2003-2004 öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim görmekte olan 449 öğrenci ile yürütülmüş ön uygulamada .93 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için ise cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2009) bireyleri seçme ve sınıflandırmada kullanılacak testler için güvenilirlik katsayısının 0.70'den yüksek olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durumda, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nin iç tutarlılığının yüksek olduğu görülmektedir.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde, SPSS 17.0 paket programı yardımıyla aritmetik ortalamalar, toplam puanlar, frekans ve yüzdeler hesaplandı. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların, kariyer planlarına, öğrenim gördükleri program ve üniversiteye yerleştirme tercih sırasına göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) kullanıldı.

Bulgular

Araştırma sorularına dair bulgular aşağıda verilmiştir.

İlköğretim öğretmen adaylarının kariyer planlarının öğrenim gördükleri programa göre dağılımı nasıldır?

Öğretmen adaylarının, eğitim gördükleri programa göre kariyer planlarının nasıl değiştiği araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının kariyer planlarının, öğrenim gördükleri programa göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Kariyer Planlarının Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı

		Okul Öncesi Öğretmenliği		Sınıf Öğretmenliği		Fen Bilg. Öğret.	
		f	%	f	%	f	%
Öğretmenlik Yapacak	Çalışırken Alanında Lisansüstü Eğitimine Devam Edecek	15	36	9	35	12	37
	Çalışırken Başka Bir Alanda Lisansüstü Eğitimine Devam Edecek	9	22	6	23	7	21
	Lisansüstü Eğitim Düşünmüyor	17	40	11	42	10	30
Öğretmenlik Yapmayacak	Kamu Kurumunda Memur Olarak Çalışacak	-	-	-	-	3	9
	Özel Sektörde Öğretmenlik Dışında Bir Görevde Çalışacak	-	-	-	-	1	3
Akademisyen Olacak	Alanında Akademisyen Olacak	1	2	-	-	-	-
	Başka Bir Alanda Akademisyen Olacak	-	-	-	-	-	-
TOPLAM		42	100	26	100	33	100

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğunun öğretmenlik yapmayı planladığı görülmektedir. Örneklem içerisinde yer alan sınıf öğretmeni adaylarının %100'ü öğretmenlik yapmayı planlarken, okul öncesi öğretmen adaylarından sadece 1 kişi öğretmenlik yapmak yerine, okul öncesi öğretmenliği alanında akademik kariyer yapmayı planlamaktadır. Öğretmenlik yapmayı planlamayan öğretmen adaylarının hepsi Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'nda öğrenim görmektedir. Öğretmenlik yapmayı düşünmeyen bu katılımcıların %75'i herhangi bir kamu kurumunda memur olarak çalışmayı planlamaktadır. Toplamda bakıldığında ise 101 öğretmen adayının sadece 5'i öğretmenlik yapmayı planlamamaktadır. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının %95'i öğretmenlik yapmayı planlamaktadır.

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimlerine devam etmeyi planlama durumları incelendiğinde, okul öncesi ve sınıf öğretmeni öğretmen adaylarından lisansüstü eğitime devam etmeyecek olanların sayısının, devam etmeyi planlayanların sayısından fazla olduğu görülmektedir. Fen bilgisi öğretmen adayları için ise durum tam tersidir, 33 öğretmen adayının 19'u (%58'i) lisansüstü eğitime devam etmeyi planlamaktadır.

İlköğretim öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları nasıldır?

İlköğretim öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları araştırılmış ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanların tanımlayıcı istatistikleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

	N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	ss
Tutum	101	2.15	5.00	3.99	.54

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ortalama olarak katılıyorum düzeyinde olumlu olduğu görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar kariyer planlarına göre farklılık gösterir mi?

İlköğretim öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının kariyer planlarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Analizler sırasında kullanılacak teste karar verirken ortalama tutum puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık katsayısına bakılmış ve bu değer -.804 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık katsayısının -1 ile +1 arasında bir değer olmaması normal dağılım gösterildiğine işaret eder (Büyüköztürk, 2009). Grupların varyansların homojenliğini araştırmak için Levene Test sonuçlarına bakılmış ve grupların varyanslarının homojen olduğu saptanmıştır ($p>.05$). Dolayısıyla bütün varsayımları karşılandığı için parametrik testlerden tek yönlü ANOVA uygulanmasına karar verilmiştir. Test sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Kariyer Planlarına Göre Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	.680	2	.340	1.150	.321
Ölçüm	28.979	98	.296		
Toplam	29.659	100			

Tablo 4'de yer alan sonuçlara göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının kariyer planlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $F=1.150$, $p>.05$.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar öğrenim görülen programa göre farklılık gösterir mi?

Öğretmen adaylarının, öğrenim gördükleri öğretim programına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının değişip değişmediğini belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Grupların öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının ortalamasının normal dağılım göstermesi sebebiyle parametrik test olan Tek Yönlü ANOVA kullanılmış ve sonuçları aşağıda olduğu gibi tabloleştirilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Öğrenim Görülen Programa Göre Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	1.223	2	.611	2.107	.127
Ölçüm	28.436	98	.290		
Toplam	29.659	100			

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri programa göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı Tablo 5'de görülmektedir ($F=2.107$, $p>.05$).

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üniversite yerleştirme tercih sırasına göre farklılık gösterir mi?

Öğretmen adaylarının, öğrenim gördükleri programı, üniversiteye yerleştirilirken tercih ettikleri sıraya göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklılaşma durumu incelenmiştir. Grupların öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının ortalamasının normal dağılım göstermesi sebebiyle parametrik test olan Tek Yönlü ANOVA uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Üniversiteye Yerleştirme Tercih Sıralarına Göre Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	1.858	5	.372	1.259	.288
Ölçüm	27.143	92	.295		
Toplam	29.000	97			

Analiz sonuçları, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, lisans programlarını tercih sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur, $F=1.259$, $p>.05$.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı 'öğretmen' olmalarına kısa bir süre kalmış dördüncü sınıf ilköğretim öğretmen adaylarının kariyer planlarını ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemektir. Çalışma sonucunda okul öncesi, sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmen adaylarının %95'inin öğretmenlik yapmayı planladığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Yanık, Sezer ve Uzun (2012), öğretmen adaylarının çoğunluğunun mezun olduklarında kendi mesleklerini yapmak istediklerini saptamışlardır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu olduğu da saptanmıştır. Bu bulguyu destekleyen başka araştırmalar da mevcuttur (Terzi ve Tezci, 2007; Doğan ve Çoban, 2009; Pehlivan, 2010; İltar ve Köksalan, 2011; Yanık, Sezer ve Uzun, 2012). Öğretmen adaylarının kariyer planları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Bu durum katılımcıların büyük bir çoğunluğunun aynı kariyer planına sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir. Grup ortalamalarına bakıldığında öğretmen olmayı planlayan adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Daha önceki çalışmalardan bazıları da öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun kariyer planına göre farklılaştığını ortaya koymaktadır (Tezcan, 2012; Yanık, Sezer ve Uzun, 2012).

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte araştırmalar mevcuttur (Terzi ve Tezci, 2007; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Ancak Sayın (2003) farklı olarak, Okul Öncesi Eğitimi ile Fen Bilgisi Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumları arasında Fen Bilgisi Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin lehine anlamlı fark olduğunu saptamıştır. Ek olarak, Terzi ve Tezci (2007) ise sosyal ve

dil bilim alanlarında okuyan öğrencilerin, fen ve matematik alanlarında okuyan öğrencilere göre tutum puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programları tercih sıralarına göre tutum puanlarının farklılaşmadığı da bulgular arasındadır.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum beslemeleri ve büyük çoğunluğunun öğretmenlik yapmak istemesi mesleğin saygınlığı ve icraatı bakımından oldukça önemlidir. Ayrıca, öğretmenlik yapmayı planlayanlar ile planlamayanların tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmaması, öğretmenlik yapmak istemeyenlerin nedenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıyla alakalı olmadığını bir göstergesidir. İlerleyen araştırmalarda, öğretmenlik yapmayı planlamayanların bu tercihlerinin başka değişkenlerle olan ilişkisinin araştırılabilir. Sonuç olarak, ilköğretim öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yapmakta istekli oldukları ve mesleklerini benimsedikleri yargısına ulaşmak mümkündür.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (7. Baskı). İzmir: Biliş Yayınevi.
- Aydın, R. ve Sağlam, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 257-294.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise Of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Baykara Pehlivan, K. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 749-763.
- Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2012). The relationship between personal values and attitudes toward teaching profession. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (2), 1244-1248.
- Bıkmaz, F. (2002). Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnancı Ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. Basım). Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (10. Basım). Ankara: PegemA.
- Çaycı, B. (2011). The relationship between the elementary teacher candidates' teacher efficacy and their attitudes towards the profession of teaching. *Education*, 132(2), 402-418.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-110.
- İlter, İ. ve Köksalan, B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine olan tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 113-128.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni İnsan ve İnsanlar* (10. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Küçükahmet, L. (1976). Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinin tutumları. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Özder, H., Konedraı, G. ve Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 16(2), 253-275.
- Pektaş, M. ve Kamer, S. T. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 829-850.
- Rimm-Kaufman, S.E., ve Sawyer, B. E. (2004). Primary grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the "responsive classroom" approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
- Sayın, S. (2003). Farklı programlarda okuyan öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin empatik eğilimi, öğretmenlik mesleğine karşı tutum ve mesleki benlik saygısı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 74-84.
- Sayın, S. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 272-281.
- Senemoğlu, N. (2011). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Pegem Akademi.
- Terzi, A.R. ve Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 593-614.
- Tezcan, G. (2012, 27-30 Haziran). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kariyer planları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve fen öğretimi öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi içinde sunulmuş sözlü bildiri, Niğde.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Yanık, C., Sezen, N. ve Sarı Uzun, M. (2012). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ve mezuniyet sonrası planları üzerine. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, Özel Sayı 2: 222-231.

Fen Bilgisi Ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Ağır Metal Ve Radyasyon Kirliliği Konusunda Bilgi Düzeyleri: Giresun Üniversitesi Örneği

Göknur AYDIN*

Bahadır KOZ**

Aykut Emre BOZDOĞAN***

Öz

Günümüz dünyasında en önemli sorunlardan biri olan çevre kirliliği insan sağlığını ve doğanın geleceğini tehdit etmektedir. Özellikle gelişen teknolojiyle birlikte çevre kirliliğinin türleri olarak bilinen ağır metal ve radyasyon kirliliği üzerinde soru işaretleri giderek artmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada İlköğretim Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmen adaylarının ağır metal ve radyasyon kirliliği üzerine bilgi düzeylerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Giresun'da gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Ağır Metal ve Radyasyon Akademik Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler t-testi ve Anova testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin ağır metal ve radyasyon akademik başarı testinden aldıkları başarı puan ortalamaları ile cinsiyet, bölüm, sınıf, çevresel sorunları takip edip etmeme durumu arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Yaşanılan yerleşim birimi ile anne ve babanın eğitim düzeyi ile başarı puanları arasında herhangi bir anlamlı fark tespit edilememiştir.

Anahtar Kelimeler: Çevre, Çevre Eğitimi, Çevre Kirliliği, Ağır Metal, Radyasyon

* Fen Bilgisi Öğretmeni, Aksu Seka Ortaokulu, sancar2867@hotmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, bahadir.koz@giresun.edu.tr; bahadirkoz@yahoo.com

*** Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, aykut.bozdogan@giresun.edu.tr

The Determination Of Science And Class Teacher Candidates' Knowledge About Heavy Metal Radiation Pollution

Abstract

In today's world, one of the most important problems of environmental pollution is threatening the future of nature and human health. Especially with developing technology questions on heavy metal and radiation pollution known as environmental pollution are increasing. Therefore, in this research it is aimed that elementary science and class teacher candidate's knowledge level on heavy metal and radiation pollution is measured. Survey method was used in this research. The research was carried out in Giresun in the academic year 2012-2013.. Heavy Metal and Radiation Academic Achievement Test was used by the researcher to collect data. In this research, from statistical analysis methods frequency, percent, mean and standard deviation analysis, t-test, Anova with Scheffé test were performed. It's determined that the heavy metal and radiation pollution achievement scores of students indicate significantly differences according to gender, class level, department and following environmental problem so not. It's determined that the heavy metal and radiation pollution achievement scores of students don't indicate significantly differences according to the parents education levels, and their living districts.

Key Words: Environment, Environmental Education, Environmental Pollution, Heavy Metal, Radiation

Giriş

Çevre en genel anlamıyla bir canlının yaşam ortamı olarak tanımlanmaktadır. Ekolojik anlamda, bireyle ilişkili canlı-cansız her şeyi kapsayan bir terimdir (Berkes ve Kışlaloğlu, 1993). Dünyada ve ülkemizde çevre sorunlarının gün geçtikçe ciddi boyutlara ulaştığı; doğayı ve insanlığı tehdit eder hâle geldiği kaçınılmaz bir gerçektir. Çevre sorunlarının kalıcı çözümüne yönelik yaklaşımlarda eğitim faaliyetlerinin önemli olduğu bilinen bir gerçektir. Çevre eğitiminin amacı öncelikle çevreye ve çevre sorunlarına duyarlı bireyler yetiştirmek ve bu bireylerin çevre ile ilgili sorunların çözümünde aktif rol almasını sağlamaktır (Gülay, 2011). Çevre kirliliği denilince akla gelenler ilk olarak hava, su ve toprak kirliliği iken 21. yüzyılda daha farklı kavramlar karşımıza çıkmaktadır. Ağır metal ve radyasyon kirliliği bunlardan bazılarıdır. Özellikle tükettiğimiz besinler ve iletişim araçları gibi günlük hayatta fazlasıyla iç içe olduğumuz kavramlar ile ağır metal ve radyasyon kirliliği arasında bağ kurmak mümkün olabilir.

İnsanlar sürekli olarak doğal radyasyona maruz kalmakta, yerkabuğunda, oluşturulan yapılarda, yiyeceklerde ve içilen suda doğal olarak bulunan radyoaktif maddelerle ışınlanmaktadır. Soluduğumuz havada radyoaktif gazlar vardır. Vücudumuzun kendisi de radyoaktiftir. Ancak doğal radyasyon kaynaklarının dışında insanlar kendi yaptıkları radyasyon kaynaklarıyla da ışınlara maruz kalırlar (Çepel, 2003).

Radyasyon kaynağı olarak bilinen nükleer güç santralleri kamuoyunda en çok tartışılan konulardan biri olmasına karşın dünyada elektrik üretiminin yaklaşık % 17'si nükleer santrallerden sağlanmaktadır. Avrupa Birliği'nde bu oran % 30'ların üzerine çıkmakta ve Fransa'da ise % 78,2'dir. Çevre kirlenmesi bakımından nükleer enerjiye yüklenebilecek en önemli sakınca ise radyoaktif atıklar problemidir (Özyurt ve Dönmez, 2005). Ülkemizi de yakından etkilemiş olan Çernobil reaktör kazası, 20. yüzyılın ilk büyük nükleer kazasıdır. Ukrayna'nın Kiev kentine bağlı Çernobil kentindeki Nükleer Güç Reaktörünün 4. ünitesinde 26 Nisan 1986 günü meydana geldi. Bu olaydan meteorolojik koşullar ve kaza yerine uzaklık başta olmak üzere çeşitli faktörlere bağlı olarak, Avrupa ülkelerinin hemen hepsi değişik düzeylerde etkilenmiştir. Türkiye de kazadan etkilenen ülkelerden biridir (Kapukaya, 2010).

Diğer bir nükleer santral kazası ise; 11 Mart 2011' de Japonya'da meydana gelen Richter ölçeğine göre 8.9 şiddetindeki deprem ve bu depremin ardından meydana gelen tsunami felaketi ile en büyük hasarı Fukuşıma Dai-ichi Nükleer Santrali almıştır. Deprem, tsunami ve sonrasında meydana gelen kaza neticesinde çevreye radyasyon yayılmıştır.

Ağır metaller insan vücudunda belli bir dozda bulunan metallerdir. Ancak konsantrasyonları belli bir değerin üzerine çıktığında toksik etki

yapmaktadır. Özellikle motorlu taşıtlar, inorganik gübreler, fabrika atıkları havada, toprakta ve suda ağır metal konsantrasyonunun artmasına ve dolayısıyla canlı bünyesine girmesine neden olabilmektedir (Şahin, 2008).

Ağır metal kirliliği ve radyasyon kirliliği günümüzde belki de en fazla değinilmesi gereken kirlilik türleridir. Ülkemizde sayıları oldukça fazla olan termik santraller çevremize, hem katı ağır metallerle hem de gaz halindeki ağır metaller ile büyük tahribatlar vermektedirler. Yakılan kömürlerin artıklarının doğaya bilinçsiz bırakılması, yapılması gereken ön işlemlerden geçmemesi ile daha da vahim bir durum ile bizi karşı karşıya bırakır. Aynı zamanda katı yakıtların yakılması sonucunda ise ortama çok büyük seviyelerde gaz halinde ağır metal partikülleri salınmaktadır. Canlılarda belirli dozun üzerinde alınan ağır metaller ise ölümlere varan olumsuzluklarla sonuçlanmaktadır (www.biyolojigunlugu.com)

Kadmiyum, cıva, kurşun, krom önemli ağır metallere aittir. 1951 yılında Japonya'nın Minimata Körfezi kıyısına kurulan plastik fabrikasının körfeze bıraktığı atıklar ve içindeki cıva, gıda zinciri yoluyla, iki yıl sonra, bölgede çok sayıda insanda kısmi felç, körlük gibi ciddi hastalıkların görülmesine neden olmuştur. "Minimata Trajedisi" adı verilen bu olayda çok sayıda insan zarar görmüştür. Dünya üzerinde bu derece ciddi halk sağlığı ve çevre sorunlarının ortaya çıkması; çevre kirliliği olayının tanınmasını ve tehlike boyutlarının anlaşılmasına neden olmuştur (Budak, 2008).

Çevre eğitiminin, çevre sorunlarına yönelik toplumsal duyarlılık ve ilginin artması, çevrenin korunması için gerekli temel bilgilerin sağlanması ve çevre sorunlarının çözümü için kullanılacak yöntemlerin araştırılması gibi hedefleri vardır. Nitelikli bir çevre eğitimi için en önemli faktörlerden birisi öğretmenlerdir. Öğretmenlerin çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik algıları, çevre eğitimin kalitesinde ve belirtilen hedeflere ulaşılmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Verimli bir çevre eğitimi için, hem duyarlı bir rol modeli olması hem de doğru ve geçerli öğretim yöntemlerini kullanarak önemli katkılar sağlayabilecek olması açısından öğretmenlerin bu konuda kendi farkındalık düzeylerini arttırmaları gerekmektedir.

Çevre eğitiminde odak nokta çevre bilincinin bireylere kazandırılmasıdır. Çevre bilgileri ve çevre duyarlılığı bireylere çok küçük yaşlardan itibaren verilmeye başlanmalıdır. Geleceğin insanı ilköğretim, hatta okul öncesi eğitim kademelerinden başlanarak ne kadar çevre dostu olarak eğitilir ve yetiştirilebilirse çevremizin korunması da o derece teminat altına alınmış olacaktır. Böylece de çevre dostu olarak yetişen bu bireylerin seçtiği meslekte ilerleme ve başarılı olma şansları artacaktır.

Bu kapsamda yapılan çalışmanın amacı Giresun üniversitesi, Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmen adaylarının ağır metal ve radyasyon konusunda sahip oldukları bilgi düzeylerinin tespit edilmesidir. Bu çalışmaya

benzer çalışmalar Türkiye'de yapılmıştır fakat bu çalışma Türkiye'de ilk defa yapılmaktadır Çünkü Giresun Üniversitesinin Eğitim Fakültesinin Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmenliğinde okuyan adayların ağır metal ve radyasyon konusundaki bilgi düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır ve bu durumun yaşanılan bölge, ebeveynlerin tahsil durumu, okunulan bölüm ve sınıf gibi değişkenler etkilemekte midir? Yapılan çalışmayla aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır;

1. Öğrencilerin cinsiyetleri ile ağır metal ve radyasyon konusunda bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler ile ağır metal ve radyasyon konusunda bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile ağır metal ve radyasyon konusunda bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğrencilerin çevre sorunlarını takip etme durumları ile ağır metal ve radyasyon konusunda bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları ile ağır metal ve radyasyon konusunda bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile ağır metal ve radyasyon konusunda bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimi (coğrafi bölge) ile ağır metal ve radyasyon konusunda bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Materyal ve Metot Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda, Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmen adaylarının ağır metal ve radyasyon kirliliği üzerine bilgi düzeyleri tespit edilmiş ve bu bilgi düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma, 2012- 2013 eğitim- öğretim yılında Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 1-4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini ise; Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 184 Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencisi ile 193 Sınıf Öğretmenliği öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem giren toplam 377 öğrencinin 259' unu kız, 118'ini ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, Araştırmacı tarafından geliştirilen Ağır Metal ve Radyasyon Akademik Başarı Testi'nden elde edilmiştir. Bu kapsamda 34 sorudan oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde

havuzundaki sorular 1 biyolog, 2 fen eğitimcisi ve 1 dil uzmanı olmak üzere 4 farklı uzmana inceletirilmiştir ve gerekli düzeltmeler yapılarak kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Daha sonra hazırlanan başarı testi için asıl verilerin toplandığı grup dışında farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören toplam 224 Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği öğrencilerine ön uygulama yapılmıştır. Gerekli madde analizleri sonucunda ölçme aracından 9 madde çıkarılmıştır. 25 maddeden oluşan ölçme aracının güvenirlik katsayısı KR-20=.76 olarak hesaplanmıştır.

Veri Analizi

Veri analizleri, verilerin kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmasından sonra, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 16.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada betimsel istatistik yöntemlerinden frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma analizi, bağımsız değişkenler arasındaki farklılıkların tespiti için t-testi, Anova testi kullanılmıştır. Öncelikle araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özelliklerine ait dağılımlara yer verilmiştir.

Araştırma Bulguları

Bu bölümde, toplanan verilerin istatistiksel çözümlmelerine ve elde edilen sonuçların yorumlanmasına yer verilmiştir.

Öğrencilerin Ağır Metal ve Radyasyon Akademik Başarı Testi' ne verdikleri cevaplar analiz edilmiştir.

Alt problem 1: Öğrencilerin cinsiyetleri ile ağır metal ve radyasyon konusunda bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin cinsiyetleri ile ağır metal ve radyasyon konusunda bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Ağır Metal ve Radyasyon Akademik Başarı Testi Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Kız	259	11.14	3.25	375	4.301	.000
Erkek	118	12.72	3.44			

Tablo 1 incelendiğinde kız öğrencilerin ağır metal ve radyasyon akademik başarı testi puan ortalamaları (\bar{x}) 11.14, erkek öğrencilerin ise (\bar{x}) 12.72 olduğu görülmektedir. Öğrencilerinin cinsiyetlerine göre ağır metal ve radyasyon akademik başarı testi puanları arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür [$t_{(1-375)}=4.301, p<.05$].

Alt problem 2: Öğrencilerin bölümleri ile ağır metal ve radyasyon

konusunda bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin bölümleri ile ağır metal ve radyasyon konusunda bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Ağır Metal ve Radyasyon Akademik Başarı Testi Puanlarının Bölümlere Göre t-Testi Sonuçları

Bölüm	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Fen Bilgisi Öğretmenliği	184	12.15	3.76	375	2.914	.004
Sınıf Öğretmenliği	193	11.15	2.91			

Tablo 2 incelendiğinde Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin Başarı Testi puanları ortalaması (\bar{x}) 12.15, Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin ise (\bar{x}) 11.15 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bölümlerine göre Ağır Metal ve Radyasyon Akademik Başarı Testi Puanları arasında Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t_{(1-375)}=2.914$, $p<.05$].

Alt problem 3: Öğrencilerin sınıfları ile ağır metal ve radyasyon konusunda bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin sınıfları ile ağır metal ve radyasyon konusunda bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 3 ve 4’te verilmiştir.

Tablo 3. Fen bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerin Ağır Metal ve Radyasyon Akademik Başarı Testi Puanlarının Sınıflara Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Sınıflar	N	\bar{x}	S
1	29	10.17	2.97
2	55	11.69	2.78
3	49	10.67	3.67
4	50	15.24	3.40
Toplam	183	12.14	3.77

Tablo 3 incelendiğinde Fen Bilgisi Öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin puanları ortalaması (\bar{x}) 10.17, 2. sınıf öğrencilerinin puanları ortalaması (\bar{x}) 11.69, 3. sınıf öğrencilerinin puanları ortalaması (\bar{x}) 10.67, 4. sınıf öğrencilerinin puanları ortalaması (\bar{x}) 15.24'dür. Tablo incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin puanlarında bir artış olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerin Ağır Metal ve Radyasyon Akademik Başarı Testi Puanlarının Sınıflara Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	709.237	3	236.412	22.488	.000	1-4, 2-4
Grupiçi	1881.779	179	10.513			3-4
Toplam	2591.016	182				

1. 1. sınıf, 2. 2. sınıf, 3. 3.sınıf, 4. 4.sınıf

Tablo 4 incelendiğinde Fen Bilgisi öğrencilerinin ağır metal ve radyasyon akademik bilgi testi puanlarının sınıflara göre dağılımı bakımından 4. sınıflar lehine anlamlı bir fark olduğunu görülmektedir. [$F_{(3-182)}=22.488$, $p<.05$].

Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin sınıflarına göre başarı dağılımı ise Tablo 5 ve 6'da görülmektedir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerin Ağır Metal ve Radyasyon Akademik Başarı Testi Puanlarının Bölüm ve Sınıflara Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Sınıflar	N	\bar{x}	S
1	28	11.03	2.74
2	56	11.23	3.07
3	61	11.16	2.79
4	49	11.16	3.03
Toplam	194	11.16	2.91

Tablo 5 incelendiğinde Sınıf Öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin puanları ortalaması (\bar{x}) 11.03, 2. sınıf öğrencilerinin puanları ortalaması (\bar{x}) 11.23, 3. sınıf öğrencilerinin puanları ortalaması (\bar{x}) 11.16, 4. sınıf öğrencilerinin puanları ortalaması (\bar{x}) 11.16'dır.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerin Ağır Metal ve Radyasyon Akademik Başarı Testi Puanlarının Bölüm ve Sınıflara Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	0.721	3	0.240	0.028	.994	-
Grupiçi	1634.001	190	8.600			
Toplam	1634.722	193				

Tablo 6 incelendiğinde Sınıf Öğretmenliği öğrencilerin ağır metal ve radyasyon akademik başarı testi puanlarının sınıflara göre dağılımı bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır [$F_{(3-193)}=0.028, p>.05$].

Alt problem 4: Öğrencilerin çevre sorunlarını takip edip etmemeleri ile ağır metal ve radyasyon konusunda bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin çevre sorunlarını takip edip etmemeleri ile ağır metal ve radyasyon konusunda bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek yapılan analiz sonuçları Tablo 7 ve 8'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Ağır Metal ve Radyasyon Akademik Başarı Testi Puanlarının Çevre Sorunlarını Takip edip Etmeme Durumlarına Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Takip edip-etmeme durumu	N	\bar{x}	S
Takip eder	61	13.04	2.63
Kısmen	298	11.50	3.42
Takip etmez	18	9.22	3.24
Toplam	377	11.64	3.38

Tablo 7 incelendiğinde çevre sorunlarını takip eden öğrencilerin test puanları ortalaması (\bar{x}) 13.04, kısmen takip eden öğrencilerin test puanları ortalaması (\bar{x}) 11.50, takip etmeyen öğrencilerin test puanları ortalaması (\bar{x}) 9.22'dir. Tablo incelendiğinde çevre sorunlarını takip eden öğrencilerin puanlarında bir artış olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin Ağır Metal ve Radyasyon Akademik Bilgi Testi Puanlarının Çevre Sorunlarını Takip edip Etmeme Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	232.194	2	116.097	10.631	.000	1-3, 1-2
Grupiçi	4084.464	374	10.921			
Toplam	4316.658	376				

1.takip eder, 2.kısmen, 3.takip etmez

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin çevre sorunlarını takip edip etmemeleri bakımından takip edenler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, [$F_{(2-374)}=10.631$, $p<.05$]. Bu farkın çevre sorunlarını takip edenler ile kısmen takip edenler, takip etmeyenler ile takip edenler arasında olduğu tespit edilmiştir.

Alt problem 5: Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları ile ağır metal ve radyasyon konusunda bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları ile ağır metal ve radyasyon konusunda bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 9 ve 10'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Ağır Metal ve Radyasyon Akademik Başarı Testi Puanlarının Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Anne Eğitim Durumu	N	\bar{x}	S
İlkokul mezunu	258	11.56	3.33
Ortaokul mezunu	61	11.06	3.71
Lise mezunu	48	12.39	3.12
Yüksekokul mezunu	10	13.50	3.02
Toplam	377	11.64	3.38

Tablo 9 incelendiğinde annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin test puanları ortalaması (\bar{x}) 11.56, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin test puanları ortalaması (\bar{x}) 11.06, annesi lise mezunu olan öğrencilerin test puanları ortalaması (\bar{x}) 12.39, annesi yüksekokul mezunu olan öğrencilerin test puanları ortalaması (\bar{x}) 13.50' dir.

Tablo 10. Öğrencilerin Ağır Metal ve Radyasyon Akademik Bilgi Testi Puanlarının Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	83.561	3	27.854	2.454	.063	-
Grupiçi	4233.097	373	11.349			
Toplam	4316.658	376				

1.İlkokul mezunu, 2.Ortaokul mezunu, 3.Lise mezunu, 4.Yüksekokul mezunu

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin annelerinin eğitim durumları ile test puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$F_{(3-376)}=2.454, p>.05$].

Alt problem 6: Öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile ağır metal ve radyasyon konusunda bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile ağır metal ve radyasyon konusunda bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 11 ve 12'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Ağır Metal ve Radyasyon Akademik Başarı Testi Puanlarının Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Babanın Eğitim Durumu	N	\bar{x}	S
İlkokul mezunu	153	11.20	3.27
Ortaokul mezunu	72	11.59	3.70
Lise mezunu	93	12.00	3.59
Yüksekokul mezunu	59	12.27	2.80
Toplam	377	11.64	3.38

Tablo 11 incelendiğinde babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin test puanları ortalaması (\bar{x}) 11.20, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin test puanları ortalaması (\bar{x}) 11.59, babası lise mezunu olan öğrencilerin test puanları ortalaması (\bar{x}) 12.00 babası yüksekokul mezunu olan öğrencilerin test puanları ortalaması (\bar{x}) 12,27' dir.

Tablo 12. Öğrencilerin Ağır Metal ve Radyasyon Akademik Bilgi Testi Puanlarının Babalarının Eğitim Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	64.958	3	21.653	1.900	.129	-
Grupiçi	4251.699	373	11.399			
Toplam	4316.658	376				

1. İlkokul mezunu, 2.Ortaokul mezunu, 3.Lise mezunu, 4.Yüksekokul mezunu

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile test puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$F_{(3-376)}=1.900, p>.05$].

Alt problem 7: Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimi (coğrafi bölge) ile ağır metal ve radyasyon konusunda bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimi (coğrafi bölge) ile ağır metal ve radyasyon konusunda bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 13 ve 14'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Ağır Metal ve Radyasyon Akademik Başarı Testi Puanlarının Yaşadıkları Yerleşim Birimine (Coğrafi Bölge) Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Yaşadıkları Bölge	N	\bar{x}	S
Akdeniz	49	11.83	2.91
Doğu Anadolu	26	11.46	2.91
Ege	38	11.00	2.85
Güneydoğu Anadolu	13	11.38	3.25
İç Anadolu	39	11.66	3.45
Karadeniz	166	11.81	3.64
Marmara	46	11.50	3.63
Toplam	377	11.64	3.38

Tablo 13 incelendiğinde Akdeniz Bölgesi'nde yaşayan öğrencilerin test puanları ortalaması (\bar{x}) 11.83, Doğu Anadolu Bölgesi'nde yaşayan öğrencilerin test puanları ortalaması (\bar{x}) 11.46, Ege Bölgesi'nde yaşayan öğrencilerin test puanları ortalaması (\bar{x}) 11.00, Güneydoğu Anadolu

Bölgesi'nde yaşayan öğrencilerin test puanları ortalaması (\bar{x}) 11.38, İç Anadolu Bölgesi'nde yaşayan öğrencilerin test puanları ortalaması (\bar{x}) 11.66, Karadeniz Bölgesi'nde yaşayan öğrencilerin test puanları ortalaması (\bar{x}) 11.81,

Marmara Bölgesi'nde yaşayan öğrencilerin test puanları ortalaması (\bar{x}) 11.50'dir.

Tablo 14. Öğrencilerin Ağır Metal ve Radyasyon Akademik Bilgi Testi Puanlarının Yaşadıkları Yerleşim Birimine (Coğrafi Bölge) Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	25.048	6	4.175	.360	.904	-
Grupiçi	4291.610	370	11.599			
Toplam	4316.658	376				

1.Akdeniz, 2.Doğu Anadolu, 3.Ege, 4.Güneydoğu Anadolu, 5.İç Anadolu, 6.Karadeniz, 7.Marmara

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimi (coğrafi bölge) ile test puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$F_{(6,376)}=0.360, p>.05$].

Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre Ağır Metal ve Radyasyon Akademik Başarı Testi puanları arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmen adaylarının bölümlere Ağır Metal ve Radyasyon Akademik Başarı Testi puanları arasında Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Fen Bilgisi öğrencilerinin Ağır Metal ve Radyasyon Akademik Başarı Testi puanlarının sınıflara göre dağılımı bakımından 4. sınıflar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Sınıf Öğretmenliği öğrencilerin ağır metal ve radyasyon akademik bilgi testi puanlarının sınıflara göre dağılımı bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmen adaylarının çevre sorunlarını takip edip etmemeleri bakımından takip edenler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Çevre sorunlarını takip eden öğrencilerin test başarı puan ortalaması daha yüksek bulunmuştur.

Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmen adaylarının annelerinin eğitim durumları ve babalarının eğitim durumları ile başarı puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmen adaylarının yaşadıkları coğrafi bölgeye göre başarı puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tartışma ve Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve ilerde yapılacak araştırmalar ile okullardaki uygulamalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmen adaylarının Ağır Metal ve Radyasyon Akademik Başarı Testi'nden aldıkları başarı puanları orta düzeyde

bulunmuştur.

Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmen adaylarının Ağır Metal ve Radyasyon Akademik Başarı Testi'nden aldıkları başarı puanları orta düzeyde bulunmuştur. İlköğretim düzeyinde yapılan bir çalışmada Uluçınar Sağır vd. (2008), öğrencilerin çevre ile ilgili etkinliklere katılımının oldukça düşük olduğunu bulmuşlardır. Yine lise düzeyinde yapılan başka bir çalışmada Özay Köse (2010), öğrencilerin çevre sorunlarını yeterince tanımadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ağır metal ve radyasyon akademik başarı testi puanları arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu sonuç Aydın ve Çepni (2012)'nin araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. İlköğretim ve lise düzeyinde yapılmış bazı çalışmalarda (Öner Armağan, 2006; Özay Köse, 2009; Uluçınar Sağır vd., 2008) cinsiyet ile ilgili herhangi bir anlamlı fark bulunmazken, Erol ve Gezer (2006), Mert (2006), Çabuk ve Karacaoğlu (2003), Kaya vd. (2009) kızlar lehine anlamlı fark bulmuştur. Literatürdeki araştırmalara bakıldığında cinsiyetin önemli bir değişken olmadığını söylemek mümkündür.

Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmen adaylarının bölümlere göre başarı puanları Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri için Sınıf Öğretmenliği öğrencilerine göre daha yüksektir. Öğrencilerin bölümlerine göre Ağır Metal ve Radyasyon Akademik Başarı Testi Puanları arasında Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bunun nedeni olarak Fen Bilimlerinin çevre ile ilgili konularla daha iç içe olduğu ve eğitimleri süresince öğrencilerin ilgilerinin çevre konuları üzerine daha fazla yoğunlaştığı söylenebilir. Sınıf Öğretmenliği bölümünde Fen Bilimlerinin dışında farklı disiplinler de bulunduğundan sonucun bu şekilde bulunması olası bir durumdur. Şahin vd., 2004 yılında yapmış oldukları çalışmada Sınıf öğretmenliği öğrencilerine klasik yöntemlerle çevre eğitimi dersini anlatmışlardır. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde yükseköğretimleri boyunca çevre kavramlarıyla ilgili bir ders almamaları ve çevre eğitimi dersinin hemen bitiminde uygulanan teste çok düşük oranda doğru cevap vermeleri düz anlatım yoluyla aldıkları dersin öğrenmelerine beklenen düzeyde olumlu katkı yapmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Aynı çalışmada Biyoloji Öğretmenliği öğrencilerine çevre ile ilgili uygulamalı eğitim dersi verilmiş ve sonucunda öğrencilerden olumlu dönüt alınmıştır. Özdemir (2010), araştırması sonucunda, uygulama yaptığı öğrencilerin çevresel değerlerine ve bunların bozulmasına yönelik farkındalıklarına, yüz yüze oldukları çevre sorunlarına ilişkin somut kaygılarının ve tepkilerinin eklendiğini ve çevreye sorumlu davranış eğilimlerinin arttığı belirlemiştir. Bu çalışmada da sınıf öğretmeni adaylarının ağır metal ve radyasyon bilgi düzeylerinin Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının

bilgi düzeyinden daha düşük çıkmasıyla desteklenmektedir.

Sınıflara göre başarı puanları incelendiğinde Fen Bilgisi Öğretmenliği başarı puanları ortalamaları 1. sınıf öğrencileri için (x) 10.17, 2. sınıf öğrencileri için () 11.69, 3. sınıf öğrencileri için () 10.74, 4. sınıf öğrencileri için () 15.24'dür. Sınıf seviyesi yükseldikçe başarı ortalaması artmaktadır. Özellikle 4. sınıf düzeyinde başarının daha fazla arttığı görülmektedir. Bunun nedeni araştırmanın uygulandığı Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi bölümünde Çevre Bilimi dersinin VI. yarıyılıda yani 3. sınıf 2. döneminde görülmesidir. Çabuk ve Karacaoğlu (2003) da 4. sınıflar lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır.

Sınıf Öğretmenliği başarı puanları ortalamaları ise 1. Sınıf öğrencileri için () 11.03, 2. sınıf öğrencileri için () 11.23, 3. sınıf öğrencileri için () 11.11, 4. sınıf öğrencileri için () 11.16'dır. Başarı puanları birbirine çok yakın bulunmuştur. Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde Çevre Eğitimi dersi III. Yarıyılıda yani 2. sınıf 1. dönem görülmektedir. 2. sınıfların sonuçlarında görülen küçük farkın bundan kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumu ile test puanları arasında herhangi bir anlamlı fark bulunamamıştır. Bu sonuç literatürdeki bazı araştırmalarla paralellik göstermektedir (Özay Köse, 2010; Mert, 2006; Erol ve Gezer, 2006). Aydın ve Çepni(2012) ile Tortop vd. (2009) ise araştırmasında anne eğitim durumu ile başarı arasında anlamlı bir fark bulamazken, baba eğitim durumu ile başarı arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Tortop vd. (2008), lise öğrencilerinin radyasyon üzerine bilgi düzeylerini ölçtükleri araştırmalarında babanın eğitim düzeyinin arttıkça öğrencilerin bilgi düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Bizim çalışmamızda ise anne ve baba eğitim durumu ile test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamasının nedeni olarak örneklemdaki dağılımın yeterli olmaması gösterilebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun anne ve babası ilkokul mezundur.

Öğrencilerin yaşadıkları coğrafi bölge ile başarı puanları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bunun nedeni olarak örneklemda bazı bölgelerin temsil sayısının yeterli olmaması gösterilebilir. Erol ve Gezer (2006) ve Şama (2003) araştırmalarında öğrencilerin yaşadıkları coğrafi bölge ile çevre tutumları arasında anlamlı bir fark bulamazken Özay Köse (2010)' nin yapmış olduğu çalışmada anlamlı bir fark bulunmuştur. Özay Köse, çevresel sorunların büyük yerleşim yerlerinde daha çok olması ve basın ve yayın organlarının ulaşımı daha kolay olduğunu düşünmektedir.

Öneriler

1. Araştırma Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği bölümleri ile sınırlandırılmıştır. Bu konuda daha kesin ve genel sonuçlara ulaşabilmek için araştırma Türkiye genelinde farklı üniversitelerde de yapılabilir.
2. Araştırma genişletilerek okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise düzeyine uyarlanabilir.
3. Çevre Bilimi ve Çevre Eğitimi derslerinde ağır metal ve radyasyonla ilgili konulara daha fazla değinilebilir.
4. Uygulamaya yönelik aktif çalışmalar daha etkili olacağından, akvaryum, botanik köşesi, yeniden değerlendirilecek çöplerin ayrı ayrı kutularda toplanması, çevre gezileri, temizlik kampanyaları, okul bahçesinin ağaçlandırılması, okul ve sınıfların temizliğinin kontrolü gibi çalışmalara önem verilmelidir.
5. Öncelikle toplumun kültürel yapısı ve bireylerin çevresel tutumları belirlenerek çevre sorunlarının oluşmadan önce önlenmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
6. Üniversitelerde çevre eğitimi ile düşünen, tartışan, sorgulayan, çevresel sorunlara duyarlılıkla yaklaşan, tepkisini gösteren, bu sorunların çözümü için fikir bildiren ve katılım sağlayan, bireyler yetiştirmek amaçlanmalıdır.
7. Çevreyle ilgili sivil toplum örgütleri çevre eğitimine yönelik daha fazla proje düzenleyerek üniversitelerdeki öğrencilerin daha fazla dikkatini çekmeli ve bu projelere katılımı artırmalıdır.
8. Milli parklar, tabiatı koruma alanları, tabiat anıtları, tabiat parkları, özel çevre koruma bölgeleri, botanik bahçeleri, hayvanat bahçeleri, hayvan barınakları, biyogenetik rezerv alanları gibi çevre alanlarına geziler düzenlenmelidir.
9. Tüm öğretmen adaylarına çevre eğitimi dersi verilerek, konuyla ilgili belli bilgi ve becerileri edinmeleri sağlanmalıdır.
10. Sınıf Öğretmenliği bölümünde Çevre Eğitimi dersine biraz daha ağırlık verilebilir.
11. Türkiye Atom Enerjisi Kurumuna (TAEK) yıllık geziler düzenlenmelidir.
12. Radyasyonun faydalı kullanımları (röntgen, tomografi v.b.) ile ilgili ayrıntılı bilgiler verilmelidir.

Kaynaklar

- Aydın, F. ve Çepni, O. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Karabük İli Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 189-207.
- Berkes F. ve Kışlalolu M. (1993). Ekoloji ve çevre bilimleri. Ankara: Türkiye Çevre Sorunları Vakfı yayınları. Bozdoğan, A. E. ve Öztürk, Ç. (2008). Coğrafya İle İlişkili Fen Konularının Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 66-81.
- Budak, B. (2008). İlköğretim Kurumlarında Çevre Eğitiminin Yeri ve Uygulama Çalışmaları. Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Çevre Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Çabuk, B. ve Karacaoğlu, C. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 189-198.
- Çepel, N. (2003). *Ekolojik Sorunlar ve Çözümleri*. TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları, 3. Baskı, Ankara.
- Erol, G.H. ve Gezer, K. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarına Çevreye ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(1), 65 – 77.
- Gülay, H. (2011). Ağaç Yaş İken Eğilir: Yaşamın İlk Yıllarında Çevre Eğitiminin Önemi. *Tüba Bilim Dergisi*, 4(3), 240-245.
<http://www.biyolojigunlugu.com/agir-metal-kirliligi> (14.03.2013)
- Kapukaya, Ç. (2010). Çernobil Nükleer kazası ve Türkiye üzerindeki etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, 7-9.
- Kaya, E., Akıllı, M., Sezek, F. (2009). Lise Öğrencilerinin Çevreye Karşı Tutumlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 43-54.
- Mert, M. (2006). Lise Öğrencilerinin Çevre Eğitimi ve Katı Atıklar Konusundaki Bilinç Düzeylerinin Saptanması. Hacettepe Üniversitesi, Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanlar, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Öner Armağan, F. (2006). İlköğretim 7–8. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Eğitimi İle İlgili Bilgi Düzeyleri (Kırıkkale İl Merkezi Örnekleme). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Özay Köse, E. (2010). Lise Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarına Etki Eden Faktörler. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(3), 198-211.
- Özdemir, A. ve Yapıcı, E. (2010). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık ve İlgili Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Anadolu Doğa Bilimleri Dergisi*, 1(1), 48-56.
- Özyurt, M. ve Dönmez, G. (2005). Alternatif Enerji Kaynaklarının Çevresel Etkilerinin Değerlendirilmesi. III. Yenilenebilir Enerji Kaynakları Sempozyumu ve Sergisi, 19 21 Ekim, Mersin- Türkiye.
- Şahin, B. (2008). Çevre Bilimi (Çevre için Eğitim). Ra Kitabevi, 1. Baskı, Trabzon.
- Şahin, S., Cerrah, L., Saka, A., Şahin, B. (2004). Yüksek Öğretimde Öğrenci Merkezli Çevre Eğitimi Dersine Yönelik Bir Uygulama. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 113-128.
- Şama, E. (2003). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 99-110.
- Tortop, H.S., Mavi, B., Akkurt, I., Mavi, M., Özek, S. (2009). Investigation of Knowledge Level of High School Students on Radiation Concept. *Balkan Physics Letters*, 16, 1-6.
- Uluçınar Sağır, Ş., Aslan, O., Cansaran, A. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Bilgisi ve Çevre Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(2), 496-511.

Farklı Denetim Odağına Sahip Öğrencilerin Okul Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi

Neslin İHTİYAROĞLU*
Esra DEMİR**

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim okullarında eğitim gören öğrenci görüşlerine göre farklı denetim odağına sahip öğrencilerin okul bağlılık düzeylerini belirlemektir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada; Ankara ilindeki 5 ilçeden toplam 475 lise öğrencisine “Rotter’in İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği” ve “Okul Bağlılığı Ölçeği” uygulanarak elde edilen veriler kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler korelasyon ve çoklu regresyon analizi ile hesaplanmıştır. Yapılan analizlerde, denetim odağı ve öğrenci okul bağlılığı değişkenlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Korelasyon analizi sonuçlarına göre; iç denetim odağı ve öğrenci okul bağlılığı arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca, dış denetim odağı ile öğrenci okul bağlılığı arasında da pozitif ancak zayıf bir ilişki vardır. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre ise, iç denetim odağı, öğrenci okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu bulgulara göre öğrencilerin iç denetimli olması okul bağlılık düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Çalışmanın sonunda, öğrencilerin iç denetimli olmasına yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İç Denetim Odağı, Dış Denetim Odağı, Öğrenci Okul Bağlılığı

* Dr, Neslin İhtiyaroğlu, Milli Eğitim Bakanlığı, Etimesgut Anadolu İmam Hatip Lisesi, Ankara. neslin52@gmail.com

** Uzm., Esra Demir, Milli Eğitim Bakanlığı, Etimesgut Anadolu İmam Hatip Lisesi, Ankara. isracekici@hotmail.com

Analysis of The Level of Students' Attachment to School, Having Different Locus of Control

Abstract

The objective of this study is to examine the level of students' attachment to school, having different locus of control from the view of high school students using a relational screening model research. A total of 475 students from districts of Ankara participated to research. "Rotter's Internal and External Locus of Control Scale" and "School Attachment Scale" were used to gather data. The correlations between variables were calculated by means of correlation and regression analysis. According to findings, there isn't a significant difference between sex and locus of control and students' school attachment.. Correlation analysis indicated that there was meaningful positive relationship between internal locus of control and student's attachment to school. Besides, external locus of control correlates with student's attachment to school weakly but positively. Internal locus of control is significant predictor for student's attachment to school according to results of multiple regression analysis. These findings showed that internal locus of control closely associated with level of student's attachment to school. Suggestions for making students internal controlled were presented at the end of the study.

Key Words: Internal Locus of Control, External Locus Of Control, Students' School Attachment

Giriş

J.B. Rotter (1989) tarafından kişilik oluşumuna açıklık getirmek amacıyla tanımlanan denetim odağı kavramı, sosyal psikolojide sık çalışılan konular arasında yer almaktadır (Aktaş, 2008; Bağlum, 2000; Balcı, 1997; Balkuvvar, 1998; Buluş, 1996; Çelik, 1995; Demir, 1998; Durak, 1997; Efilti, 2008; Jansenn ve Carton, 1999; Köksal, 1991; Main ve Rowe, 1993; Onur, 2003; Rose, Hall, Bolen ve Webster, 1996; Park ve Kim, 1998; Ulutaş, 1999; Yağcı, 1999; Yeşilyaprak, 2004; Zer, 2001). Bireysel davranışlara ve bu davranışların sonuçlarının bireyler tarafından atfedildiği nedenlere bağlı olan denetim odağında kişisel yaşantılar oldukça önemlidir. Birey, yaşantıları sonucunda olumlu (ödül) ya da olumsuz (ceza) dönütler olarak bu dönütlerin kaynağını iki yöne bağlar. Bunlardan birincisi, ödül ve cezaların kişinin dışındaki başka güçlerce yönetildiği ve denetlendiği yönündeki inançlardır. İkincisi ise ödül ve cezaların kişinin kendisinden kaynaklandığı, bunların ortaya çıkışında daha çok kendi davranışlarının etken olacağı doğrultusunda oluşan beklentilerdir. Bu eğilimlere denetim odağı adı verilmektedir (Dönmez, 1983; Dönmez, 1986).

Denetim odağı iki uçlu bir yapıdan oluşur. Bir uçta içsel denetim diğer uçta ise dışsal denetim vardır. Davranışların sonuçlarının neden ya da kimden etkilendiği ile ilgili inançlar denetim odağının yönünü belirler. Bireyin davranışların sonuçlarına dair kontrolün kendi elinde olduğu inancı içsel denetim odağı; kontrolün kendi dışında başka güçlerce belirlendiğine yönelik inancı ise dışsal denetim odağı olarak belirtilmiştir. İç denetimli bireyler davranışlarının sonuçlarının kendi yetenek ve çabalarından kaynaklandığına; şans, kader ya da başka güçlerden etkilenmediğine inanır. Dış denetimli bireyler ise kontrolün ellerinde olmadığına ve sonuçların başka güçlerce yönetildiğine inanır (Martin, Thomas, Charles, Epitropaki ve McNamara, 2005).

Rotter (1989), iç denetimli bireylerin dış denetimli bireylere göre daha aktif ve sorumluluk sahibi olduğunu vurgulamıştır. Bu bireyler, gelişime ve değişime açıktır; elde ettikleri başarıları zekâ ve öngörülerine dayandırır ve kendi becerileri ve azimleri ile ilişkilendirir (Aktaş, 2008). Kuzgun (1972), iç denetimli bireylerin dış çevreye olabildiği kadar az bağımlı, kendi kendine yetebilen, özsaygısı yüksek, duygularının farkında, uzlaştırıcı bir görüşe sahip bireyler olduklarını ifade etmiştir. Dönmez (1983), iç denetimli bireylerin dış denetimli bireylere göre; daha yüksek başarıma güdüsüne sahip ve başarıya daha fazla önem veren, daha araştırmacı, öğrenmeye açık, dışarıdan gelen baskılara boyun eğmeye daha dirençli, bilişsel etkinliklerde daha üstün, kendi yargılarına daha çok güvenen, sosyal etkinliklere katılma konusunda daha istekli ve aktif, davranışlarının sorumluluğunu alabilen, sağlığını koruma

konusunda daha başarılı ve daha az psikolojik çöküntü yaşayan bireyler olduğunu ifade etmiştir. Yapılan araştırmalar, iç denetimli bireylerin dış denetimli bireylere göre daha yüksek düzeyde kendini gerçekleştirmiş (Zer, 2001), sorun çözmeye kendilerini daha yeterli gören (Bağlum, 2000), akademik başarıları yüksek (Yağcı, 1999; Onur, 2003), kaygı düzeyleri düşük ve kendi kararlarını kendisi verebilen (Balkuvvar, 1998) ve özsaygıları yüksek (Durak, 1997) bireyler olduğunu göstermektedir.

Dış denetimli bireyler yaşananlar üzerinde ellerinden bir şey gelmeyeceğine inanır ve yaşadıklarının şans ve kadere bağlar (Cüceloğlu, 1993). Yeşilyaprak (1990) dış denetimli bireylerin hem kendilerine hem de başkalarına daha az güvendiklerini, kendini tanımadaki yetersiz olduklarını ve toplumsal kabule ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bu bireyler, çevreye daha bağımlıdır, savunma mekanizmalarını daha sık kullanır. Yapılan araştırmalar, dış denetimli bireylerin iç denetimli bireylerle karşılaştırıldığında, daha saldırgan (Köksal, 1991; Efiltili, 2008), arkadaşlık ilişkilerinde daha başarısız (Aktaş, 2008), daha kaygılı (Balkuvvar, 1998; Ulutaş, 1999; Balcı, 1997), yaşadığı sorunlar karşısında kendini suçlayan ve kaçınma davranışına başvuran (Demir, 1998) ve yalnızlık düzeyleri yüksek (Buluş, 1996) bireyler olduğunu göstermektedir.

Denetim odağı ile ilgili yapılan araştırmalar, denetim odağının birçok kişilik değişkeniyle ve davranışla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalar, iç denetimli öğrencilerin, kişisel gelişimleri için daha aktif bir biçimde çalıştıklarını, öğrenme, ders çalışma ve sorumluluk görevlerini yerine getirmek için daha çok çaba sarf ettiklerini ve bu konuda güdülenmiş olduklarını, etkili öğrenme ve ders çalışma yöntemlerini bilip uyguladıklarını (Main ve Rowe, 1993; Rose, Hall, Bolen ve Webster, 1996), verilen ödev ya da görevleri daha erken başlayıp daha erken bitirdiklerini ve dış denetimli bireylere göre akademik yönden daha başarılı olduklarını (Jansenn ve Carton, 1999; Park ve Kim, 1998), problemlerinin çözümü için gerekli olan bilgiyi araştırmaya daha istekli olduklarını ve özgürlüğe daha düşkün olduklarını (Moore ve Dwyer, 1997) ortaya koymuştur. Öğrencilerle ilgili birçok akademik, davranışsal ve duyuşsal değişkenle ilişkili olan denetim odağı, öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri ile de ilişkilendirilebilir.

Okula yönelik olumlu tutumlar geliştirmek, özellikle eğitimin bilişsel çıktıları üzerinde oldukça etkilidir (Sarı, 2013). Bloom (1998) öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin, öğrencilerin bilişsel başarı değişkenindeki varyansın dörtte birine yakın bir kısmını açıklayabildiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin okula yönelik sahip olmaları beklenen önemli duyuşsal özelliklerden biri de okul bağlılığıdır. Okul bağlılığı, öğrencilerin çevresinde olanları algılayış

şekilleridir (Sarı, 2013).

Okul bağılılığı, öğretmen, yönetici, akran ve faaliyetler aracılığıyla kurulan bağ ve bu bağdan kaynaklanan ait olma duygusu olarak tanımlanır (Jimerson, Campos ve Greif, 2003; Williams, 1987). Okul bağılılığı, eğitimsel hedeflere ve süreçlere karşılıklı değer ve önem vermeyi içeren birçok boyutun bir araya gelmesi sonucunda oluşmaktadır. Bowlby (1982), okul bağılılığının öğrencilerin ilişkileri, davranışları ve öğrenme ortamındaki tutumları ile ilişkili olduğunu ve öğrencilerin tüm öğretim yaşamlarını etkileyen bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Silverman ve Teevan (1986) okula bağılılık kavramını, öğrencinin öğretmenlerini önemsemesi, onların düşünce ve beklentilerine önem vermesi olarak tanımlamıştır.

Okul bağılılığı, öğrencilerin okulla ilgili olumlu duygularının yanında öğrencilerin okul faaliyetlerine katılımcı davranışlarını da gerektirmektedir. Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) göre okul bağılılığı üç boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, davranışsal, bilişsel ve duyuşsal boyuttur. Davranışsal bağılılık, öğrencilerin ders dışı faaliyetlere katılım düzeylerini içerir ve öğrencilerin ders dışındaki gözlenebilen davranışlarıdır. Bilişsel bağılılık, öğrencilerin özveri ve zihinsel enerji harcamaya istekli olmalarını gerektirir. Zor ve uğraştırıcı konular karşısında öğrencinin gösterdiği zihinsel süreçler öğrencinin bilişsel bağılılığı ile ilgilidir. Duyuşsal bağılılık ise öğrencilerin okuldaki diğer bireylere karşı olumlu tutumlar sergilemesini içerir. Duyuşsal bağılılığı yüksek olan öğrenciler, okuldaki faaliyetlere karşı coşkulu, meraklı ve pozitif tutum içindeyken, ders içinde de ilgili, mutlu ve hevesli tutumlar sergiler.

DeWitt'e (1995) göre okul bağılılık düzeyi yüksek olan öğrenciler, okulun öğrenmeye uygun ve saygı duyulması gereken bir yer olduğunu düşünür ve okul performanslarının geleceklerini şekillendireceğini bilir. Bu öğrenciler, arkadaşlarına, öğretmenlerine, diğer personellere ve okulun sosyal çevresine bağlıdır, okul faaliyetlerinde sıklıkla yer alır. Bu tür faaliyetlere katılmanın gelecekteki hedeflerini gerçekleştirmek için çok önemli ve diğer insanlarla buluşma fırsatı olduğunu bilir. Okul bağılılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin duyuşsal ihtiyaçları karşılandığından dolayı, kaygı ve kendilerini yalnız hissetme düzeyleri düşüktür. Bununla birlikte bağılılık düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha özerk, daha prososyaldir ve sınıflarında oldukça başarılıdır. Bu öğrenciler, eğitime daha çok değer verir, öğretmenleriyle ve akranlarıyla daha olumlu ilişkiler kurar, hayatlarından genel olarak memnundur. Ayrıca bu öğrencilerin sınıf içi ve dışı aktivitelere katılma eğilimleri daha fazladır, benlik duygusu ve okula devam oranları daha yüksektir, içsel motivasyon süreçleri baskındır (Cemalcılar, 2010). Bu öğrenciler, yöneticilerini, öğretmenlerini ve arkadaşlarını dikkate alır, onların

fikirlerine ve beklentilerine önem verir. Bu nedenle bu öğrenciler, fikirlerine ve beklentilerine önem verdiği bireylerin olumsuz tepkisine neden olacak davranışlar sergilemez (Silverman ve Teevan, 1986). Okul bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin, okula güven düzeyleri ve olumlu akran iletişim düzeyleri de yüksektir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010).

Diğer taraftan okul bağlılık düzeyinin yüksek olması ile öğrencilerin anti-sosyal davranış sergileme düzeyi arasında olumsuz bir ilişki mevcuttur (Gottfredson, Fink ve Graham, 1994). Okul bağlılık düzeyi düşük olan öğrencilerin uyumlu olması için bir neden de yoktur, bu yüzden, bu öğrenciler için okul kuralları ve değerleri hiçbir anlam ifade etmemektedir (Joseph, 1985). Böyle bir süreç, okulun öğrencilere kişisel olarak bir fayda sağlamayacağına ilişkin inançları pekiştirerek öğrencilerin okulu terk etmesine sebep olmaktadır. Ayrıca, öğrencilerde yabancılaşmanın temel nedeni de, öğrenci okul bağlılık düzeyinin düşük olmasıdır (Brodinsky, 1980). Okul bağlılık düzeyi düşük olan öğrencilerin okulu bırakma düzeyleri ve hamilelik oranları oldukça yüksektir (Manlove, 1998). Sınıfına, etnik kökenine ve yaşına bakılmaksızın, öğrencilerin okul bağlılığı ile şiddete eğilimli olma, suç işleme, alkol kullanma, sigara içme, esrar kullanma ve sapkın davranış gösterme oranları arasında olumsuz yönde güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır (Caraway, Tucker, Reinke ve Hall 2003; Dornbusch, Erickson, Laird ve Wong, 2001).

Denetim odağı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, denetim odağının birçok akademik, davranışsal ve duyuşsal değişkenle ilişkilendirilmesine rağmen, öğrencilerin davranışsal ve duyuşsal özelliklerinde önemli rol oynayan okul bağlılık düzeyleri ile ilişkilendirildiği çalışmalara pek sık rastlanmamaktadır. Öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirme sürecinde, davranışlarının sonuçlarının neden ya da kimden etkilendiği ile ilgili inançları etkili olabilir. Bu nedenle denetim odağının yönü, öğrenci okul bağlılığı açısından oldukça önemli bulunmaktadır. Ayrıca alanyazında öğrenciler açısından bu ilişkiyi inceleyen araştırmalara rastlanmaması, bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, farklı denetim odağına sahip öğrencilerin okul bağlılık düzeylerini belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- i. Öğrencilerin cinsiyete göre denetim odağı puanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- ii. Öğrencilerin cinsiyete göre okul bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- iii. Öğrencilerin denetim odağı ile okul bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- i. Öğrencilerin denetim odağı, okul bağlılık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Denetim odağının okul bağıllığı üzerindeki yordayıcılık düzeyinin öğrenci görüşlerine göre inceleneceği bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir. İlişkisel tarama modelleri ise, iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri için kullanıldığından bu tür araştırmalar için uygun görülmektedir (Karasar, 2006).

Katılımcılar

Bu araştırmanın evreni 2014- 2015 Eğitim - Öğretim yılında Ankara ilindeki 6 ilçede (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Sincan, Yenimahalle) bulunan ortaöğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Hem uygulama esnasında yaşanabilecek sıkıntıları azaltmak hem de örnekleme geçerliğini artırmak için araştırma kapsamında her ilçeden uygun örnekleme yolu ile seçilen 475 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla öğrencilere yönelik iki ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar; Rotter tarafından geliştirilen ve Dağ (1993) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Rotter'in İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği (RIDDOÖ) ve İhtiyaroglu (2014) tarafından geliştirilen Öğrenci Okul Bağıllığı Ölçeği'dir.

Yapılan analizler sonucunda Rotter'in İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği'nin Cronbach's Alpha değerinin .81, test tekrar test güvenilirlik katsayısı .79, Pearson korelasyon katsayısı .75 olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler ölçeğin güvenilirliğin bir kanıtı olarak değerlendirilmiştir.

Tek boyuttan oluşan Okul Bağıllığı Ölçeğinin yapılan analizler sonucunda Cronbach's Alpha değerinin .93 olduğu, düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının da .30 ile .69 arasında değiştiği görülmüştür. Çalışmada Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısının .92 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda, veri yapısının faktör analizi yapabilmek için "mükemmel derecede" yeterli olduğu (Şencan, 2005) değerlendirmesi yapılabilir. Ayrıca Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde, elde edilen ki-kare değeri ($X^2_{(944)} = 43771,262; p < .01$) anlamlı bulunduğundan verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Uygulanan ölçeklerden elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler, korelasyon, regresyon analizleri SPSS 15 paket programı ile test edilmiştir.

Araştırmada denetim odağı sınırı olarak 0-11 arası iç denetim odağına, 12-23 arası ise dış denetim odağına işaret etmektedir. Bu araştırmada, korelasyon analizi ile denetim odağı ve öğrenci okul bağlılığı arasındaki ilişkinin derecesi ve yönü ortaya konmuştur. Regresyon analizi ise denetim odağının öğrenci okul bağlılığını yordama düzeyi belirlenmiştir.

Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre denetim odaklarına ilişkin veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyete Göre Denetim Odaklarına İlişkin t-testi Sonuçları

Denetim Odağı	\bar{X}	İçsel (f)	Dışsal (f)	F	T	p
Kız	11.13	111	118	0.25	3.847	.42
Erkek	12.57	139	107			

Tablo 1 incelendiğinde kız öğrencilerin denetim odağı puanlarının ($X=11.13$), erkek öğrencilerin denetim odağı puanlarından ($=12.57$) düşük olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iç denetim odaklı olduğu söylenebilir. Puanlar arasında fark olup olmadığına ilişkin t-testi sonucuna göre ise ($t= 3.847$; $p>.05$) denetim odağı boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetine göre okul bağlılık düzeylerinde farklılığı gösteren bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyete Göre Öğrenci Okul Bağlılık Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları

Denetim Odağı	N	\bar{X}	SS	F	t	p
Kız	229	3.56	.42	0.285	2.671	.17
Erkek	246	2.89	.45			

Tablo 2 incelendiğinde kız öğrencilerin okul bağlılık puanlarının ($X=3.56$), erkek öğrencilerin okul bağlılık puanlarından ($=2.89$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Puanlar arasında fark olup olmadığına ilişkin t-testi sonucuna göre ise ($t= 2.671$; $p>.05$) öğrenci okul bağlılığı boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Denetim odağı ile öğrenci okul bağlılığı arasındaki ilişkinin yönüne ve düzeyine ilişkin bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Denetim odağı ve Öğrenci Okul Bağlılığı Arasındaki İlişki (n= 475)

Boyutlar	1	2	3	4
İç Denetim Odağı	1			
Dış Denetim Odağı	.24*	1		
Öğrenci Okul Bağlılığı	.69**	.08*	1	
Denetim Odağı Toplam			.54**	1

** $p < .01$; * $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde iç denetim odağı ve öğrenci okul bağlılığı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = .69$; $p < .01$); dış denetim odağı ve öğrenci okul bağlılığı arasında pozitif fakat zayıf bir ilişki ($r = .08$; $p < .05$) belirlenmiştir. Denetim odağı ve öğrenci okul bağlılığı arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r = .54$; $p < .01$) tespit edilmiştir. İç ve dış denetim odağının öğrenci okul bağlılığını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. İç ve Dış Denetim Odağının Öğrenci Okul Bağlılığını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SE	B	T	p
Sabit	1.558	0.173		9.010	.000
İç Denetim Odağı	0.924	0.040	0.604	10.722	.001
Dış Denetim Odağı	0.073	0.040	0.072	1.348	.019

$R = 0.713$ $R^2 = 0.595$
 $F = 114.474$ $p = .000$

Tablo 4 incelendiğinde, iç ve dış denetim odağı birlikte, öğrenci öğretmen etkililiği ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .713$, $R^2 = .595$; $p < .01$). Adı geçen iki değişken birlikte öğretmen etkililiği toplam varyansının % 60'ını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğrenci okul bağlılığı üzerindeki önem sırası; iç denetim odağı ve dış denetim odağıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığın ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise iç denetim odağı ve dış denetim odağı değişkenlerinin öğrenci okul bağlılığının anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğrenci okul bağlılığının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) şu şekildedir:

Öğrenci Okul Bağlılığı= 1.558+.924 İç Den. Od. +.073 Dış Denetim Odağı

Tartışma

Farklı denetim odağına sahip öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin araştırıldığı bu çalışmada, denetim odağı ve cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir ilişki olması sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda, denetim odağı ve cinsiyet arasında ilişki bağlamında tutarsız sonuçlar elde edilmiştir. Köksal (1991), Özerdem (2003), Mizzi (1991), Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt (2005), Terzi (2011) ve Tümkaya (2000) yaptığı çalışmalarda denetim odağı ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Aksoy Cerit (1992), Cengil (2004), Yağışan, Sumbül ve Yücalan (2007) ve Yeşilyaprak (1998) yaptığı araştırmalarda ise, bu çalışmanın bulguları ile de örtüşen denetim odağı ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmanın diğer sonucu, öğrenci okul bağlılığı ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılaşma olmamakla birlikte kız öğrencilerin okul bağlılığı ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu yönündedir. Sarı (2013) yaptığı araştırmada, öğrenci okul bağlılığının cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını fakat kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Sarı (2013) ve bu çalışmanın bulguları birbirini doğrular niteliktedir. Bununla birlikte Arastaman'ın (2009) lise öğrencilerinin bağlılık düzeyini öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerine göre incelediği araştırmada, öğrenci okul bağlılığının cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı, kız öğrencilerin bağlılık düzeyinin erkek öğrencilere göre daha güçlü olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmanın diğer bir sonucu ise denetim odağı ile öğrenci okul bağlılığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu yönündedir. Bu ilişkinin, dış denetim odağı ile öğrenci okul bağlılığı arasında zayıf olduğu, iç denetim odağı ile öğrenci okul bağlılığı arasında ise güçlü olduğu saptanmıştır. Bassinette (2006), öğrenci okul bağlılığını etkileyen faktörleri, bireysel düzey ve okul düzeyi olarak iki grupta incelemiştir. Okul bağlılığını etkileyen ve öğrenci ile birlikte okul ortamına getirilen faktörler şunlardır: Derse katılıma, çalışmaya, iyi notlara önem verme, derslerini, aktiviteleri ve öğrendiği konuları sınıf ortamında tartışabilme, anne ve babasının akademik beklentileri, boş zamanlarını geçirme şekli, ödevlerine yardım edilmesi ve ödevlerinin kontrol edilmesidir. Okul ile ilgili faktörler de, okula kaynak getiren, dış baskılarla baş edebilen, öncelik oluşturma ve planlama yapabilen, beklentileri bilen, yeni fikirlere ve yeniliklere açık, karara katılımı destekleyen yönetici, öğrencileri başaracağına ilişkin cesaretlendiren, öğrencilerin hayatında fark yaratan, akademik olarak öğrencileri motive eden öğretmenler ve öğrencinin okula karşı tutumudur. Bu sınıflamadan yola çıkarak, iç denetim odağı bireysel düzeydeki

faktörler arasında, dış denetim odağı ise okul düzeyindeki faktörler arasında değerlendirilebilir. Dış denetim odağı ile kıyaslandığında iç denetim odağı ve öğrenci okul bağlılığı arasındaki ilişkinin daha güçlü olmasının temel nedeni, iç denetimli bireylerin kendilerini daha yakından tanımasından, hayattan ne istediklerini bilmesinden, başarıya ulaşmak için gerekli çabayı göstermesinden, arkadaşlık ilişkileri konusunda başarılı olmasından, yaşadıkları olaylar karşısında objektif olabilmesinden (Aktaş, 2008) kendi kendine yetebilmesinden, özsaygısının yüksek, duygularının farkında, uzlaştırıcı bir görüşe sahip olmasından (Kuzgun, 1972) kaynaklanabilir.

Bu çalışmanın diğer bir sonucu ise iç ve dış denetim odağının öğrenci okul bağlılığını yordadığı yönündedir. İç denetim odağının öğrenci okul bağlılığını yordama gücünün yüksek olması, iç denetimli bireylerin değişime daha açık (Dönmez, 1986), sorun çözmeye kendilerini daha yeterli gören (Bağlum, 2000), kaygı düzeyleri düşük (Balkuvvar, 1998) ve var olan olumsuz koşulları değiştirmeyi daha çok isteyen (Dağ, 1991) bireyler olmaları ile açıklanabilir. Skinner (1996), bireylerin yaşadıkları şeyler üzerinde kontrolleri olduğunu düşünmeleri durumunda bir şeyleri değiştirmek için çaba sarf ettiklerini, harekete geçtiklerini, problemleri durumları değiştirmek konusunda ısrarcı davrandıklarını belirtmiştir. Yordama gücü iç denetim odağına göre zayıf da olsa, dış denetim odağının öğrenci okul bağlılığını yordamasının nedeni ise, toplumsal kabule ihtiyaç duyan ve çevreye daha bağımlı olan (Yeşilyaprak, 1990) dış denetimli öğrencilerin, yöneticilerden, öğretmenlerden, ailelerinden ve akranlarından aldıkları pekiştiricilerin etkisi ile açıklanabilir.

Bu araştırmanın genel amacı, farklı denetim odağına sahip öğrencilerin okul bağlılık düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın bu amacına paralel olarak cinsiyet faktörüne dayalı bir farklılaşmanın olup olmadığı sorularına da cevap aranmıştır. Denetim odağı ve cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılaşma olmamakla birlikte kız öğrencilerin denetim odağı puanı erkek öğrencilerden daha düşüktür. Bu sonuç kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iç denetimli olduğunu göstermektedir. Yine aynı şekilde öğrenci okul bağlılığı ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılaşma olmamakla birlikte kız öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksektir. İç denetim odağı ile öğrenci okul bağlılığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ve dış denetim odağına göre iç denetim odağının öğrenci okul bağlılığını yordama gücü oldukça yüksektir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, denetim odağının yönü öğrenci okul bağlılığında önemli bir etkidir. Bu sebeple okul ortamında öğrencilerin denetim odakları belirlenerek, öğretmenler tarafından dış denetimli öğrencilere yönelik yapılacak danışmalarda, denetim odağını dıştan içe doğru değiştirecek

programlar hazırlanarak, öğrenciler iç denetimli hale getirilebilir ve öğrenci okul bağlılığına olumlu katkı sağlanabilir.

Kaynaklar

- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 102-112.
- Aksoy Cerit, A. (1992). *Lise son sınıf öğrencilerinin özsaygı ve denetim odağını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, H. (2008). *Öğretmenlerde denetim odağı ve örgütsel vatandaşlık*. Yüksek Lisans Tezi. Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Bağlum, K. (2000). *Eğitim yöneticilerinde sorun çözme ve denetim odağı ilişkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, S. (1997). *Lise öğrencilerinin denetim odağı kaygısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balkuvvar, N. (1998). *Farklı liselerin öğrencilerin denetim odağı ve sürekli kaygı düzeylerinin belirlenip karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bassinette, R. (2006). *The relative impact of individual and school-level factors on student attachment to school: An analysis using the NELS*. Doctoral Dissertation, University of San Francisco Graduate School, San Francisco, CA.
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic.
- Brodinsky, B. (1980). *Student discipline: Problems and solutions*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Buluş, M. (1996). *Ergen öğrencilerde denetim odağı ve yalnızlık düzeyi ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 243-272.
- Cengil, M. (2004). Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin denetim odaklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(5), 65-88.
- Cüceloğlu, D. (1993). Dıştan denetimli kişi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 30(1), 4-5.
- Çelik, H. (1995). *Üniversite öğrencilerinin denetim odağının üniversite tercih sıralamasına ve başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dağ, İ. (1991). Rotter'in iç-dış kontrol odağı ölçeği (ridkoö)' nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(26), 10-17.
- Demir, N. (1998). *Stresle başa çıkma stratejileri ile denetim odağı düzeyi arasındaki ilişki: Bir grup lise öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- DeWitt, J. A. (1995). *Exploring school attachment: Interviews with highly attached high school students*. Doctoral Dissertation, University of Houston Graduate School, Houston, TX.
- Dornbusch, S. M., Erickson, K. G., Laird, J., & Wong, C. A. (2001). The relation of family and school attachment to adolescent deviance in diverse groups and communities. *Journal of Adolescent Research*, 16(4), 396-422.
- Dönmez, A. (1983). Denetim odağı ve çevre büyüklüğü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 37-47.
- Dönmez, A. (1986). Denetim odağı: Temel araştırma alanları. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 18(1-2), 259-280.
- Durak, H. (1997). *Ankara meslek yüksekokulu öğrencilerinin özsaygı düzeyleri ile denetim odağı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Efiliti, E. (2008). Orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık ve denetim odağının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 213-230.

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gottfredson, D. C., Fink C. M., & Graham N. (1994). Grade retention and problem behavior. *American Educational Research Journal*, 31(4), 761-784.
- İhtiyaroğlu, N. (2014). Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jansenn, T., & Carton, J.S. (1999). The effect of locus of control and task difficulty on procrastination. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(4), 436-442.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *University of California Santa Barbara The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Joseph, J. (1985). Juvenile delinquency among African Americans. *Journal of Black Studies*, 25(4), 475-491.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Köksal, F. (1991). *Denetim odağı ile saldırganlık davranışı arasındaki ilişkiler*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kuzgun, Y. (1972). *Anne- baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Main, J.D., & Rowe, M.B. (1993). The relation of locus of control orientation and task structure to problem solving performance of sixth grade student pairs. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(4), 401-420.
- Manlove, J. (1998). The influence of high school drop out and school disengagement on the risk of school-aged pregnancy. *Journal of Research on Adolescence*, 8(2), 187-220.
- Martin, R., Thomas, G., Charles, K., Epitropaki, O., & McNamara, R. (2005). The role of leader member exchanges in mediating the relationship between locus of control and work reactions. *Journal Of Occupational and Organizational Psychology*, 78(1), 141-147.
- Mizzi, R. D. (1991). Age changes in children's belief and external control. *The Journal of Genetic Psychology*, 2(1), 217-224.
- Moore, D., & Dwyer, F. (1997). Effect of color coding on locus of control. *International Journal of Instructional Media*, 24(1), 145-151.
- Onur, M. (2003). *Üniversite öğrencilerinin yabancı dil başarısının yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutum, özsaygı ve denetim odağı açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özerdem, Ö. (2003). *Ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin denetim odaklarına ilişkin karşılaştırmalı değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Park, Y. S., & Kim, U. (1998). Locus of control, attributional style, and academic achievement: Comparative analysis of Korean-Chinese, and Chinese students. *Asian Journal of Social Psychology*, 80(1), 191-208.
- Rose, R. L., Hall, C. W., Bolen, L. M., & Webster, R. E. (1996). Locus of control and college students' approaches to learning. *Psychological Report*, 79(1), 163-171.
- Rotter, J. B. (1989). Internal versus external control of reinforcement a case history of a variable. *American Psychologist*, 44(4), 625-626.
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O., & Bozkurt, N. (2005). Eğitim bilimleri enstitüsü lisansüstü öğrencilerinin problem çözme ve denetim odağı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 237-245.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Silverman, R. A., & Teevan, J. J. (1986). *Crime in Canadian society*. Toronto: Butterwords.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. (1. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Terzi, A. R. (2011). Denetim odağı ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 3-14.

- Tümkiye, S. (2000). İlkokul öğretmenlerindeki denetim odağı ve tükenmişlikle ilişkisi. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* 8(Özel Sayı), 1-8.
- Ulutaş, İ. (1999). *İlköğretim okullarına devam eden on yaş çocuklarının denetim odağı ve kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Williams, S. (1987). A comparative study of black dropouts and high school graduates in an urban public school system. *Education and Urban Society*, 19(3), 311-319.
- Yağcı, F. (1999). *Genel liselerde okuyan öğrencilerin denetim odağı ve güdülenme düzeyleri ile öğrenci seçme sınavı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Yağışan, N., Sünbül, A. M., & Yücalan, Ö. B (2007). Müzik bölümü öğrencilerinin benlik imgeleri ve denetim odaklarının incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 243-262.
- Yeşilyaprak, B. (1988). *Lise öğrencilerinin içsel ya da dışsal denetimli oluşlarını etkileyen etmenler*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yeşilyaprak, B. (1990). *Gençlerde denetim odağı ve önkoşulları*. V. Ulusal Psikoloji Kongresinde sunulan bildiri, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yeşilyaprak, B. (2004). Denetim odağı. (Ed.: Y. Kuzgun) Eğitimde bireysel farklılıklar. Ankara. Nobel.
- Zer, A. (2001). *Kendini gerçekleştirme ve denetim odağı değişkenlerinin karşılaştırılması: Kocaeli örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Eğitime Adanmış Bir mr: Efsane ğretmen Tekişik*

Prof. Dr. Yüksel KAVAK**

Öncelikle tüm öğretmenlerimizin öğretmenler gününü kutluyorum. Bu toplantıda TEKİŞİK ailesini temsilen aramızda bulunan Sayın Işık TEKİŞİK, Sayın Işıl TEKİŞİK KARABIYIK ve Sayın Erol nal KARABIYIK'ı hem selamlamak istiyorum hem de yakın bir geçmişte sevgili babalarını kaybettikleri için kendilerine tekrar burada baş sağlığı diliyorum. Bir kişiye tanımlamak çok zor tabi, burada arkadaşlarımız Tekişik'in ömür boyu yaptıklarını özetlemeye çalıştılar. Bende ncelikle Tekişik'a bir bütün olarak baktığımda, nasıl bir kişilik var karşımızda diye onu düşünüyorum ve onu tanımlamaya çalışıyorum. Tekişik'in tüm yaşamına baktığımızda öncelikle eğitime adanmış bir ömür görüyoruz. Aslında bu eğitime adanmışlığı, eğitim yoluyla bir ulusun geleceğine adanmışlık olarak nitelendiriyorum ben. Çünkü eğitim yoluyla ulusunun gelişmesini ve modernleşmesini arzulayan bir anlayışa sahiptir. İkinci olarak Tekişik'ta bir idealizmi görüyoruz, idealist bir ğretmen var aslında karşımızda. Öğretmenliğe başladığı günden ömrünün sonuna kadar süren ve sürekli olarak öğretmenlik ve eğitim denildiğinde yüksek coşku ve heyecan yaşayan birisini görüyoruz. O günlerdeki idealizmi kendisi şöyle açıklıyordu, buna tanık olan pek çok hocamız daha yakından tanıyan hocalarımız var burada, birlikte çalışan arkadaşlarımız var. Bizim zamanımızda diyordu, hangi ilde görev almak istersiniz denildiğinde, hep birlikte “bayrağımızın dalgalandığı her yer” diyerek cevap verirdik diyordu. Dolayısıyla tüm konuşmalarında ve yazılarında Tekişik'in bu coşkusunu ve idealizmini görüyoruz. nc konuda şu, bir hayali var, hatta bu hayali biraz önceki belgeselde de gördük. Bu benim kişisel yorumum, belki de annesinden transfer etmiş olduğu bir hayali var, çocukların daha iyi eğitim kurumlarına, okullara kavuşması. Çünkü 5-6 yaşlarından itibaren kendi memleketindeki yoksunluklar içinde okuyan çocukları görüyor, onlarla birlikte yaşıyor, bu hayalini ifade ettiği dönem ise daha öğretmenliğe yeni başladığı yıllardır. Eşi Ayten Hanım'a, “yazacağım kitaplardan çok para kazansak da böyle yerlere okul yaptırırsak” diyor.

1950'lerde ilk ğretmen olarak gitmiş olduğu köyde ve orada yine kendi mesleğinin ve yazarlık hayatının köşe taşı olarak nitelendirdiği bir olay var. İlk

* 24 Kasım 2014 tarihinde H. H. Tekişik'ı anma ve ğretmenler Günü nedeniyle Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yapılan konuşmanın genişletilmiş metnidir.

** Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi ğretim yesi ve Tekişik Eğitim ve Araştırma Vakfı Bilim Kurulu Başkanı

daktilosunu alıyor, eski bir daktilo alıyor ve Karlıova'ya İlçe Milli Eğitim Müdürü olarak tayin edildiğinde diyor ki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gittiğimde sadece ortada bir bina vardı, yazıların yazılacağı bir daktilo yoktu, 40 liraya eski bir yazı makinesi aldım diyor, onu da taksitle aldığını ifade ediyor. Böylece hem Milli Eğitimin yazılarını bu daktiloyla yazmaya başladım hem de kendi yazılarımı yazmaya başladım diyordu. Bu daktilo ve masası şu anda vakıf müzesinde bulunuyor. Meslek hayatının bir dönüm noktası olarak değerlendiriyoruz bunu. Bu üç özelliğini öncelikle vurgulamak istedim.

Şimdi vakıf meselesine gelince, vakıf meselesi nereden ortaya çıkıyor. 1976'dan itibaren eğitim alanındaki ilk dergilerden olan Çağdaş Eğitim Dergisi'ni yayınlıyor, biraz önce hocam da belirtti. Çağdaş Eğitim Dergisi'nin adı da şöyle belirleniyor. Diyor ki, 1976'da Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bölümünde Prof. Dr. Selahattin ERTÜRK'ün de bulunduğu bir oturum sırasında, benim kafamda bir dergi çıkarmak vardı ve derginin adı da vardı kafamda diyor ve bunu paylaşmak için orada bulunuyordum. Bu tartışmaların sonucunda Çağdaş Eğitim Dergisi olarak bir dergi çıkarmaya karar verdiklerini ve bu derginin amacını ve ilkelerini de orada saptadığını vurguluyor. Böylece Türkiye'de eğitim alanında biraz önce hocalarım vurguladı, hemen hemen hepimizin belki de ilk defa yazılarımızı yayınladığımız bir dergi yayın hayatına başlamıştı ve hala devam eden bir dergimiz var. Sık sık hocaları ve arkadaşlarıyla birlikte çalışıyordu Tekişik ve en çok görüştüğü hocalarından birisi de Hüseyin Hüsnü CIRITLI idi. Cırıtlı'ya sürekli olarak hem konuşmalarında hem yazılarında atıflarda bulunmaktadır ve hocalarına her zaman büyük bir saygıyla yaklaşmakta ve onlara değer vermektedir. Bir gün Cırıtlı Hoca; Hüseyin diyor, bu dergiyi çıkarıyorsun Türkiye'de hemen hemen bütün öğretmenlere ulaşıyoruz, burada yazılarımızı yayınlıyoruz hem akademik yazılar hem de meslekle ilgili yazılar, fakat bu bize yetmez oldu artık diyor. Emekli eğitimcilerin, eğitimci bürokratların ve akademisyenlerin bir arada buluşacağı bir düşünce platformuna benzer bir şey oluşturmaya ihtiyacımız var diyor. Bunun içinde öncelikle bir mekan ve maddi desteğe ihtiyacımız var diyorlar ve sık sık bunu değişik platformlarda dile getiriyorlar. Sonunda Tekişik, Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde kendisine verilen fahri eğitim doktorası sonrasında yapılan toplantıda yeniden bu konu gündeme getiriliyor o zaman yine Hüseyin Hüsnü CIRITLI hoca var, Prof. Dr. Feriha BAYMUR hoca var, Prof. Dr. Kemal GÜÇLÜOL var (o zaman Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nin Rektörü) bu konuyu tekrar orada gündeme getiriyorlar. Vakıf fikri ya da mesleki örgütlenme, akademisyenleri bir araya getirme fikri orada netlik kazanıyor ve Tekişik, böyle bir ortam oluşturmaya destek sözünü veriyor. Ardından 1996 yılında 8 yıllık temel eğitime katkı amacıyla Ankara Gaziosmanpaşa'da yaptırmış olduğu ikinci okulun en üst katını kurmuş olduğu Tekişik Araştırma Merkezine bir protokolle alıyor ve 2000 yılında da

Merkezi, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Araştırma Geliştirme Vakfı'na dönüştürüyor.

Bu vakıfta öncelikli olarak yapmış olduğu işlerden birisi, akademisyenleri ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan emekli eğitimciler ve bürokratlarından oluşan bir bilim kurulu oluşturuyor bu bilim kurulunun danışmanlığında bir dizi eğitim toplantısı yapmaya karar veriyor ve o tarihten bu yana burada pek çok hocamız hem o bilim kurulunun üyesi hem o toplantılarda, kongrelerde düzenleme kurulu başkanlıkları, üyelikleri yaptılar. O tarihten bu yana bu toplantılar devam etti. Neler oldu ya da hangi konular ele alındı diye baktığımızda şunları görüyoruz: Dokuz toplantı var, toplantıların bir numaralı konusu ilköğretim konusuydu ve ilköğretim davasıydı. ikinci konu, öğretmenlik mesleğine çok büyük değer veriyordu ve öğretmenin yetiştirilmesi meselesinde, öğretmenlerin istihdamı, atanması meselesi öğretmenlik yıllarından son günlerine kadar hep üzerinde durduğu, çalıştığı, raporlar hazırladığı, MEB' e değişik raporlar sunduğu bir alan olarak kalmıştır. Üçüncü konu, okul yöneticiliği ve müfettişlik meselesi çünkü kendisi de aynı zamanda daha sonradan müfettişlik yapmış olan bir hocamız dolayısıyla okul yöneticilerin yetiştirilmesi, atanmaları aynı şekilde müfettişlerin yetiştirilmeleri ve atanmaları onu en fazla düşündüren konular olmuştur.

Vakıf; Türk Milli Eğitim Sistemine ilişkin sorunları bilimsel bir ortam içinde ortaya koymak, tartışmak, çözüm yolları aramak, önermek ve eğitim sistemimizin gelişmesine katkıda bulunmak amacıyla biraz önce de belirttiğim gibi “Eğitimde Yansımalar” adı altında dokuz bilimsel toplantı düzenlemiştir. Bunlar;

1. Eğitimin Dünü, Bugünü ve Geleceği – Kasım 1995
2. Eğitimde Yenilik ve Gelişmeler – Aralık 1996
3. Eğitimde Öğretmen Yetiştirme – Mart 1998
4. Cumhuriyetin 75.Yılında İlköğretim Ulusal Sempozyumu – Kasım 1998
5. 21.Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu – Kasım 1999
6. 2000 Yılında Türk Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu – Ocak 2001
7. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu – (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesiyle Birlikte) – Mayıs 2003
8. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesiyle Birlikte) – Kasım 2005
9. Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı (Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesiyle Birlikte) – Kasım 2009

Şimdi bu kongrelerle ilgili olarak, orada birlikte yaşadığımız bazı gözlemlerimi ve deneyimlerimi paylaşmak istiyorum. Çünkü en yoğun biçimde birlikte olduğumuz dönemler, o kongre hazırlıkları süreciydi ve o telaşlı süreçti. Hüseyin hoca her şeyden önce tez canlı birisiydi. Bir işi iyi planlıyor ve planladığı zamanda bitmesini arzu eden bir kişiydi. Plan disiplini çok yerleşmiş birisiydi, yani hem zamanı yönetme hem de işin ilerleyişi açısından son derece planlı çalışan birisiydi buna çok dikkat ederdi. Bir başka nokta, çok disiplinli birisiydi, iç disiplini yüksek olan birisiydi. Hüseyin hocayı hep şöyle görürdük biz, sürekli yazardı, Hüseyin hoca masasında bir şeyler kurşun kalemiyle yazıyor hatta çok tipik durumları var tabii, genç nesiller için değişik olabilir. Bazen yazıları iğneyle kâğıtları birleştirerek devam ederdi. Bu şekilde bunları alır daha sonra yazıya dönüştürdü. En önemli özelliklerinden birisi şu; her şeyi yazıya dönüştürmeye çalışıyordu. Yani onun için sözde kalan muhtemelen ailesi de burada, tek bir şey kalmamıştır diye düşünüyorum, her şeyi bir şekilde yayınlansın veya yayınlanmasın yazıya döndürdü. O nedenle kongrelerde de en çok titizlendiği konu şuydu, bildirilerin bir an önce tam metin olarak toplanması ve bunların bir hafta - 10 gün önce kitap olarak basılıp hazır halde tutulması, onu gördüğü zaman kongreyi artık hazır olarak değerlendiriyordu. Onu en çok rahatlatan olay, çünkü o bildirilerin tam metinlerinin alınması herkesin takdir edeceği gibi çok güç bir olay, o nedenle buna çok önem verirdi, nitekim bunlar birer eser olarak hepsi kalmıştır. Türkiye'de hem eğitim Fakültelerinin hem de diğer eğitimcilerin yararlanacağı kaynaklar olarak hepimizin elinde kalmıştır bunlar. Bu güçlükleri en yakından yaşayan ve bu çalışmalara en fazla desteği sağlayan kızı Işık Hanım da her zaman bu kongre süreçlerinin tam merkezinde yer alırdı. Tekışık'ın burada belki de yine vurgulanabilecek kritik özelliklerinden birisi de şu: “çok çalışma”, Tekışık'ın temel hayat felsefelerinden birisidir. Muhtemelen bu felsefe aynı zamanda Tekışık'ın ailesine de yansımıştır ve yakınında çalışmış olan herkese yansımıştır. Bir kere üstün çalışma performansı Tekışık'ı belki de tanımlayacak en kritik özelliklerden birisidir.

Bir iki nokta daha var, hocam izniniz olursa onları da vurgulayarak tamamlamak istiyorum sözlerimi. Aile kavramı, Tekışık için çok önemlidir, aile bireyleri ve aile kurumu Tekışık için çok önemlidir ve düzenli yaşam önemlidir. Tüm toplantılarda onu eşi Ayten Hanımla, çoğu kez de diğer aile üyeleriyle birlikte görmeye alışkındık.

Tekışık'ın Vakıf çalışmalarının önemli bir boyutu da yakın yıllara kadar, “Öğretmenler Günü” veya bu güne rastlayan hafta içinde eğitimcileri (Eski Bakanları, müsteşarları, genel müdürleri, değişik üniversitelerden akademisyenleri vb.) güzel ortamlarda akşam yemeklerinde bir araya getirme etkinlikleri olmuştur. Bu toplantılar da eğitim konularının tartışılması için güzel ortam oluştururdu.

Tekışık'ın Türk eğitim sistemine yapmış olduğu değerli katkılar, ulusal düzeydeki bir çok kurum ve kuruluş tarafından ödüllendirilmiştir. Bunlardan bazıları şöyledir:

- Öğretmenlik ve Yöneticilikte Üstün Başarı Ödülü (Milli Eğitim Bakanlığı Müdürler Komisyonu-1955),
- Eğitim Hizmet Ödülü (Türk Eğitim Derneği-1990)
- Çok Yönlü Hizmet Ödülü (Milli Eğitim Bakanlığı – 1993)
- Fahri Eğitim Doktoru (Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 1995; Cumhuriyet Üniversitesi, 2003; Giresun Üniversitesi, 2008)
- Şükran Plaketleri (Cumhurbaşkanlığı, 1996; Kültür Bakanlığı, 1984, 2008)
- Toplumsal Fair Play Ödülü (Türkiye Milli Olimpiyat Komitesi, 2003)
- Hizmet Ödülü (Ortadoğu Teknik Üniversitesi Prof. Dr. Mustafa Parlar Eğitim ve Araştırma Vakfı, 2004)
- Atatürk Haftası Hizmet Ödülü (Türkiye Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Vakfı – 2007)
- Üstün Hizmet Ödülü (TBMM, 2008).

Ayrıca, Tekışık'ın meslek hayatı ve hizmetleri; İZTV tarafından “Tek Işık” adıyla belgesele dönüştürülmüş (2008) ve Kültür ve Turizm Bakanlığı Devlet Tiyatrolarınca “Işık Öğretmen” adıyla sahnelenmiştir (2009).

Şimdi bütün bunları topladığımızda şöyle değerlendiriyorum, Tekışık'la ilgili belgesel yayınlandı, tiyatro oyunu oldu burada “ışık öğretmen, Tekışık öğretmen, efsane öğretmen” gibi kitapta değişik adlar verildi. Fakat ben şöyle bakıyorum, şimdi bir tek ışık var bir de çok ışık. Tekışık, aslında “çok ışık” saçan birisiydi. Yapmış olduğu yayınlarıyla, Milli Eğitim Bakanlığı'na bırakmış olduğu eğitim tesisleriyle, binalarıyla, bırakmış olduğu bütün eserleriyle aslında hem yaşadığı dönemde çok ışık olmuş hem de uzun bir süre daha bu mirasıyla, eserleriyle çok ışık olmaya devam edecektir diye düşünüyorum.

Konuşmama son vermeden önce Tekışık'a büyük bir vefa örneği göstererek bu anma toplantısını düzenleyen Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'ne başta Sayın Dekan Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN ve Prof. Dr. Nizamettin KOÇ olmak üzere teşekkür etmek istiyorum.

Huzur içinde yat hocam diyorum ve hepinizi saygıyla selamlıyorum.

Tekışık'ın yaşamı, vakıf ve bilim kurulu çalışmaları için kaynakça:

Tekışık, H. Hüsnü (2010). **Tekışık Öğretmenin Eğitim Sevdası - Anılar**.
Ankara: Evren Yayıncılık ve Basım San. Tic. A. Ş.

Tekışık, H. Hüsnü (Tarihsiz). **Gençlere Mesaj ve Anılar**. Ankara: Tekışık
Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayını.

Tekışık, M. Işık (2012). **Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Vakfı**. Çağdaş
Eğitim. Yıl: 37, Sayı:400, Eylül 2012.

Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi Yazım Kuralları

Yazılar, PC uyumlu Microsoft Office Word 2003 veya sonrası sürümler ile yazılmış olmalıdır. Kelimelerin imlasında Türk Dil Kurumunun en son çıkardığı İmla Kılavuzu esas alınmalıdır.

I. Başlık

14 yazı büyüklüğünde, kelimelerin ilk harfi büyük, koyu ve ortalanmış biçimde yazılmalı ve konu hakkında bilgi verici olmalıdır.

II. Yazar(lar)ın Adı

Dergide yazar ad(lar)ı yazılırken herhangi bir akademik unvan belirtilmez. Yazar(lar)ın akademik unvanı, çalıştığı kurum ve yazışma adresi dipnot biçiminde sayfanın altına yazılır.

Yazarı tanıtıcı bilgi ilk sayfanın altında verilecek 9 yazı büyüklüğünde olmalıdır (Prof. Dr. M.S.

Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü gibi).

Makalenin yazarı; adını, soyadını, görev yaptığı kurumu ve akademik unvanını tam ve açık olarak belirtmeli kendisi ile doğrudan iletişim kurulabilecek telefon numarası, açık adresi ve elektronik posta adresini vermelidir.

III. Özet

Özet İngilizce ve Türkçe olmak üzere her iki dilde “Öz” ve “Abstract” başlığı altında yazılmalıdır. 10 yazı büyüklüğünde, tek satır aralığında, her iki yana yaslı ve 200 sözcüğü geçmeyecek şekilde yazılmalıdır. Türkçe ve İngilizce anahtar kelimeler “Anahtar Kelimeler” ve

“Keywords” başlığı altında 3 ile 5 kelime arasında bulunmalıdır. Türkçe özetten sonra Türkçe

“Anahtar Kelimeler”, İngilizce özetten sonra İngilizce “Keywords” kısmı yer almalıdır.

IV. Bölüm Başlıkları:

12 yazı büyüklüğünde, kelimelerin ilk harfi büyük, koyu ve ortalanmış biçimde yazılmalı ve numara verilmeden birbirini izleyecek şekilde sıralanmalıdır.

V. Alt Bölüm Başlıkları:

11 yazı büyüklüğünde, kelimelerin ilk harfi büyük, koyu ve ortalanmış biçimde yazılmalıdır.

VI. Metin

Ana metin;

- A4 kağıt boyutuna 3 cm kenar boşlukları ile,
- 11 yazı büyüklüğünde Times New Roman yazı tipi ile,
- 1,5 satır aralığı ile,
- Her iki yana yaslı olacak şekilde,
- 6000 sözcüğü geçmeyecek şekilde yazılmalıdır.

VII. Kaynaklar:

Kaynaklar kısmı APA (American Psychological Association, 2001: 5. baskı) kurallarına uygun olacak şekilde yazılmalıdır. APA ilgili daha fazla bilgiye ulaşmak için aşağıdaki web adreslerinden yararlanılabilir.

owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/

www.english.uiuc.edu/cws/wworkshop/writer_resources/citation_styles/apa/apa.htm

Yazı Metninde Kaynak Gösterme

Cümlede yazarların isimleri kaynak olarak belirtilmişse yazarların soy isimlerinin yanında parantez içinde kaynağın basım tarihi yazılır.

Örnek: Özçağlar (2008),.....

Yazarlar cümle içinde kaynak olarak gösterilmemiş ise cümle bitiminde parantez içinde yazar soy isimleri ve tarih birlikte yer alır.

Örnek:(Özçağlar, 2006).

Eğer birden fazla kaynak varsa kaynaklar “;” işareti ile ayrılır ve alfabetik sıraya göre ilk yazarın soy isim baş harfine göre yazılır.

Örnek; (Akçay, 2002; Bozkurt ve Koray, 1992; Kılıçoğlu ve Altun, 2002).

Kaynakta ikiden fazla (5 yazara kadar) yazar varsa ilk defa referans verirken bütün yazarlar soy isimleri ile sıraladıktan sonra daha sonraki referanslarda ilk yazarın soy isimi ile birlikte Türkçe makalelerde “ve diğer.” şeklinde kullanılır.

Örnek: (Başaran, Yılmaz, Ertegün ve Öztürk, 1985). Başaran ve diğer. (1985) göstermiştir ki...

Eğer kaynak, altı ya da daha fazla yazar içeriyorsa her zaman ilk yazarla birlikte Türkçe makaleler de “ve diğer.” şeklinde kullanılır.

Bir kaynaktan yararlanırken o kaynak başka bir kaynaktan yararlanmış ise;

Örnek: Ana kaynak "Doğan" olsun ve siz o kaynaktan yararlanmadınız bu kaynağı ("Demir") çalışmasından yararlandınız, bu durumda aşağıdaki gibi referans yazılmalı:

Doğan (aktaran Demir, 2001).....

VIII. Alıntılar

I. Direkt alıntılarda her zaman yazar, tarih ve sayfa numaraları referansta belirtilmelidir. Alıntı 40 kelimedenden az ise cümle çift tırnak içinde belirtilmez,

Örnek 1. “.....”(Güneş, 2006, s. 2).

Örnek 2. Başar (2001) öğrenmeyi “.....” (s.46) olarak tanımlamaktadır.

II. Alıntı 40 ya da daha fazla kelimeyi içeriyor ise tırnak içinde değil normal makaledeki yazıdan ayırmak için, block format'ında, her satır soldan itibaren beş boşluk olacak şekilde yazılmalıdır.

IX. Kaynakça

Kitap

Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World*. London: Routledge and Kegan Paul.

Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara: Meteksan Anonim Şirketi.

Editörlü Kitap

Güneş, T. (2006). Fen Bilgisi Laboratuar Deneyleri. Anı Yayıncılık (Ed.), *Fen Bilgisi Öğretiminde Laboratuvarın Yeri ve Önemi* (s. 3-4). Ankara.

Hakemli Dergideki Makale

Sheridan, J.M. (1968). Children's Awareness of Physical Geography. *The Journal of Geography*, 67, 82-86.

Eraslan, A., ve Aspinwall, L (2007). Quadratic Functions: Students' Graphic and Analytic Representations. *Mathematics Teacher*, 101 (3), 233-237.

Basılmamış Lisansüstü Tezler

Fakir, B. (2007). *Eğitimde Yeni Yönelim*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ERIC Dokümanı

Huld, A., ve Belle, F. (2002). *The Psychology of Mathematical problem solving* (Report No. ABCDE-RR-99-2). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC No. ED123456)

Sempozyum /Konferans, Toplantı ve Proceedings

Barlow, D. H., Chorpita, B. F., ve Turovsky, J. (1996). The modeling perspective on world problems. In R. Jacques (Ed.), *Atlanta Symposium on Activation: Vol. 22. Constructing Meaning for The Concept of Equation* (pp. 333-343). Lincoln: University of Atlanta Press.

Walter, J. K., ve Huston, H. N. (1995). Student understanding of topics in linear algebra.

Proceedings of the National Academy of Physics, USA, 25, 11111-12222

Web sitesi

www.abcdefg.org (24.08.2008)

X. Dipnot

Yazılarda dipnot verilmesi gerektiğinde, açıklamalar metin içinde numara verilerek sayfa sonunda belirtilmelidir. Dipnotlar 8 punto, Kaynakça kısmındaki referanslar 9 punto olmalıdır.

XI. Şekiller

Şekil yazısı şeklin altında 10 yazı büyüklüğünde koyu olarak yazılmalıdır. Eğer

metnin içinde birden fazla şekil yer alıyorsa numaralı olarak verilmelidir. Şeklin adı belirtildikten sonra, eğer şekil bir başka kaynaktan alınmış ise, alıntı yapılan kaynağa gönderme yapılır.

XII. Tablolar

Tablolar metin içinde, tablo yazısı tablonun üstünde ve numaralandırılarak verilmeli, içeriği tablo numarasının yanında başlık olarak açıklanmalıdır. Tablo başlıklarının sadece ilk harfleri büyük olarak düzenlenmelidir. Tabloların sağına ya da soluna herhangi bir yazı yazılmamalıdır. Tablo başlığı 10 yazı büyüklüğünde olarak, tablo içeriği de 9 veya 10 yazı büyüklüğünde olmalıdır.

Not:

APA'nın genel özellikleri bölümünde örnek olması amacıyla verilmiş olan referanslardan bir kısmının gerçek referanslarla ilgisi yoktur. Bu referanslardan bir kısmının bulunması gerçek olmadıklarından dolayı mümkün değildir.