

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
HASAN ALİ YÜCEL EĞİTİM FAKÜLTESİ YAYINI

HASAN ALİ YÜCEL
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

JOURNAL OF THE HASAN ALİ YÜCEL FACULTY OF EDUCATION

Nisan/April 2014

Cilt/Volume 11-1

Sayı/Issue 21

Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi dergisi = Journal of the Hasan Ali Yücel Faculty of Education.-- İstanbul : İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, 2004-

c.: şkl., grf., tbl.; 24 cm.

Yılda 2 sayı

ISSN 1304-8139

Elektronik ortamda da yayınlanmaktadır:

<http://journals.istanbul.edu.tr/iuayefd>

1. EĞİTİM - TÜRKİYE.
2. YÜKSEK ÖĞRETİM - TÜRKİYE.
3. EĞİTİM BİLİMİ.

Baskı-Cilt
Kültür Sanat Basımevi
www.kulturbasim.com
Sertifika No: 22032

Istanbul University,
Hasan Ali Yücel Faculty of Education
Besim Ömer Paşa Cd. No. 11 Beyazıt - İstanbul

Web: <http://journals.istanbul.edu.tr/iuayefd/index>
E-Mail: haydergi@istanbul.edu.tr

Tel.: 0 212 440 00 00 / 13187
Fax: 0 212 513 05 61

© 2014

Tüm hakları saklıdır
Derginin adı anılmadan hiçbir alıntı yapılamaz.
Yazılardan yazarları sorumludur.

İstanbul Üniversitesi
Basım ve Yayınevi Müdürlüğü
İSTANBUL – 2014
Tel: 0212 631 35 04-05 / 0212 440 00 00 (26500)

TC
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
HASAN ALİ YÜCEL EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
JOURNAL OF THE HASAN ALİ YÜCEL FACULTY OF EDUCATION

ISSN 1304-8139

SAHİBİ
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel
Eğitim Fakültesi Adına
Dekan

Prof. Dr. Selahattin Dilidüzgün

OWNER
On Behalf of Istanbul
University
Hasan Ali Yücel Faculty
of Education
Dean

YÖNETİM KURULU

EDITORIAL BOARD

ÜYELER / MEMBERS:

Prof. Dr. Selahattin Dilidüzgün
Prof. Dr. Gülnihal Küken
Prof. Dr. Gülay Kırbaşlar

Doç. Dr. Sevinç Hatipoğlu
Doç. Dr. Nur Nacar Logie
Yard. Doç. Dr. Hatice Ergin

EDİTÖR / EDITOR:
Prof. Dr. Hülya Çalışkan

REDAKSİYON / REDACTION:
Prof. Dr. Hülya Çalışkan; Araş. Gör. Fidan Bayraktutan

İNGİLİZCE EDİTÖRÜ / ENGLISH EDITOR:
Araş. Gör. Dr. Oğuz Cincioğlu

Hakemli Dergi.
Dergi yayın kurallarına <http://journals.istanbul.edu.tr/iuayefd/about/editorialPolicies#custom-0>
sitesinden ulaşılabilir. sitesinden ulaşılabilir.

Bu Dergi EBSCO ve ProQuest uluslararası veritabanlarında taranmaktadır.

21. SAYI BİLİM (HAKEM) KURULU/ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. İrfan BAŞKURT	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Atılgan ERÖZKAN	Muğla Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent ORAL	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Hasibe KALKAN	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. M. Caner AKÜNER	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Nihal KUYUMCU	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Osman ABUL	TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer ADIGÜZEL	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer ÇAKIROĞLU	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. S. Sunay YILDIRIM DOĞRU	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Salih ŞAHİN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Tülin SAĞLAM	Ankara Üniversitesi
Yard. Doç. Dr. Ergin GÜMÜŞ	İstanbul Şişli MYO
Yard. Doç. Dr. Esen ERSOY	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yard. Doç. Dr. Faruk LEVENT	Marmara Üniversitesi
Yard. Doç. Dr. Güneş YAVUZ	İstanbul Üniversitesi
Yard. Doç. Dr. Halice ERGİN	İstanbul Üniversitesi
Yard. Doç. Dr. Marilena Z.LEANA-TAŞÇILAR	İstanbul Üniversitesi
Yard. Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM	Sakarya Üniversitesi
Yard. Doç. Dr. Mehmet BAYARTAN	İstanbul Üniversitesi
Yard. Doç. Dr. Melodi ÖZYAPRAK	İstanbul Üniversitesi
Yard. Doç. Dr. Murat KİRİŞÇİ	İstanbul Üniversitesi
Yard. Doç. Dr. Onur HASDEDEOĞLU	Kastamonu Üniversitesi
Yard. Doç. Dr. Ramazan ZENGİN	İstanbul Üniversitesi
Yard. Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER	İstanbul Üniversitesi

İÇİNDEKİLER*

<i>Determinaion Of Regular And Vocational High Schools' Organizational Learning Levels</i> Mahir BİBER, Sezer KÖSE BİBER, Burak ŞİŞMAN, Sevinç GÜLSEÇEN	1
<i>A Survey Investigation Of Private Examination Centres' Contributions To Science Education From The Students' Perspective</i> Ömer ÇAKIROĞLU, Barış ELBİR	19
<i>Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçiliğin Değerlendirilmesi</i> Marilena Z. LEANA - TAŞCILAR, Melodi ÖZYAPRAK, Şule GÜÇYETER Esra KANLI, Sezen CAMCI-ERDOĞAN	31
<i>Developing Decision Support System To Determine Learning Styles</i> İrfan ŞİMŞEK	47
<i>Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitimlerinde Gezi-Gözlem Metodunun Yeri Ve Önemi</i> Aslı AYTAÇ	55
<i>Yetişkin Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım: Oyunlaştırma</i> Zeynep GÖKKAYA	71
<i>Uzaktan Eğitim BÖTE Öğrencilerin Uzaktan Eğitim İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi</i> Özgür YILMAZ, Banu ÖZKAN	85
<i>Çocuk Tiyatrosunda Medya Teknolojilerinin Yeri</i> Nihal KUYUMCU	95
<i>Bilim Ve Sanat Merkezi Öğrencilerinin Bu Kurumlara İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi</i> Çiğdem ÇELİK-ŞAHİN	101
<i>Büyülü Gerçekçilik Ve Çocuk Edebiyatı: "Garajdaki Giz" Örneği</i> Nuray KÜÇÜKLER KUŞCU	119
<i>Eğitimdeki Değişimlere Dair Eleştirel İrdelemeler</i> İrfan ERDOĞAN	129

* Yazılar, kabul sırası ile yayınlanmıştır.

DETERMINATION OF REGULAR AND VOCATIONAL HIGH SCHOOLS' ORGANIZATIONAL LEARNING LEVELS

Mahir BİBER*, Sezer KÖSE BİBER**
Burak ŞİŞMAN***, Sevinç GÜLSEÇEN ****

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the organizational learning levels of regular and vocational high schools in accordance with the views of administrators, teachers, students and parental guardians and to compare the results acquired from the views. This study is believed to be important in terms of determining the levels of organizational learning and serving as an example to the other schools and to the researches to be done in the future.

General scanning model was used for the study. With the objective of comparing organizational learning levels of Regular and Vocational High Schools, two schools for each range of first, mid-rank and last rank in ÖSS (Student Selection Exam) were chosen among the regular and vocational high schools in Istanbul province and the study was held together with 12 schools. A questionnaire, improved by Kale (2003), was applied to the administrators and teachers serving in these schools and to the students being educated in these schools and their parents. Through the questionnaires, the schools' levels of the organizational learning were evaluated from the aspects of organizational learning school structure, team work and cooperation, politics and sources, school leadership and knowledge and skills.

The results put forth that in all dimensions of organizational learning of regular and vocational high schools, a mid-level organizational learning exists and the views of the administrators, teachers, students, and parents show a meaningful differentiation related to organizational learning.

Keyword: Information Management, Organizational Learning, Learning Organization, School

DÜZ VE MESLEK LİSELERİNİN ÖRGÜTSEL ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZ

Bu araştırmada, düz ve meslek liselerinin örgütsel öğrenme düzeylerinin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre belirlenmesi ve bu kişilerden elde edilen görüşlerin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın, okullarımızın örgütsel öğrenme düzeylerinin belirlenmesi ve yapılan iyi uygulamaların diğer okullara ve bu konu ile ilgili yapılacak çalışmalara örnek teşkil etmesi bakımından önemli olduğuna inanılmaktadır.

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Düz ve meslek liselerinin örgütsel öğrenme düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla İstanbul ilindeki düz ve meslek liselerinden ÖSS sınavı sonuçlarına göre ilk, orta ve son sırada yer alan ikişer okul seçilmiş ve araştırma toplam 12 okulda gerçekleştirilmiştir. Bu okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler ile bu okullarda öğrenim gören öğrenciler ve bu öğrencilerin

* Lec. Dr. İstanbul University, Hasan Ali Yucel Faculty of Education Department of Primary Mathematics Education, Lecturer, mahir.biber@gmail.com

** Lec. İstanbul University, Hasan Ali Yucel Faculty of Education Department of Computer Education and Instructional Technology, Lecturer, sezer@istanbul.edu.tr

*** Res. Ass. Dr. İstanbul University, Hasan Ali Yucel Faculty of Education Department of Computer Education and Instructional Technology, Research Assistant, burak@istanbul.edu.tr

**** Prof. Dr. İstanbul University Head of Informatics Department, gulsecen@istanbul.edu.tr

velilerine, Kale (2003) tarafından geliştirilen anketler uygulanmıştır. Kullanılan anketler aracılığıyla okulların örgütsel öğrenme düzeyleri örgütsel öğrenmenin okul yapısı, takım çalışması ve işbirliği, politikalar ve kaynaklar, okul liderliği ile bilgi ve beceriler boyutlarında değerlendirilmiştir.

Elde edilen sonuçlar, düz ve meslek liselerinin örgütsel öğrenmenin tüm boyutlarında orta düzeyde bir örgütsel öğrenmeye sahip olduğunu, araştırmaya katılan yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin örgütsel öğrenmeye ilişkin görüşlerinin önemli düzeyde farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bilgi Yönetimi, Örgütsel Öğrenme, Öğrenen Örgüt, Okul

INTRODUCTION

In today's information society, the interest and the will to learn have been increasing rapidly day by day. Definition of learning has been tried to be explained for ages. Behavioral theories state that learning is a matter of setting a relation between the observable stimuli and the behavior; while cognitive theorists state that learning is an interior process and cannot be observed directly (Erden and Akman, 1998). Shuck (1996) also remarks that learning is a social experience built by the interaction and the dialogue in times of sharing ideas. In that case, the result of learning is the collection of information and experience. As a result, the values and behaviors of the humans have gone through a permanent change. Learning can be studied in three stages as personal level, group level, and organization level. Personal level of learning defines itself as a person's reaching the new information or the collected information from the environment through intuition and cognitive process, and perceiving, understanding, interpreting them and setting experiences and adjusting the behaviors according to the results. Group level learning expresses the sharing's of the people with the personal learning level within a group, interpreting them together and reaching an understanding of being a group. The concept of organizational level of learning states the transformation of the attained common values and the perception into a valid system or in a method, a procedure, an expected behavioral pattern, a common database reachable for everyone for the sake of the whole organization (Koçel, 2007 cited by; Erigüç and Balçık, 2008). In other words, organizational learning is considered as the period of getting the information and improving the skills requisite for the people working together in a group to have a better understanding of the doings and function effectively as a result (Barutçugil, 2002). Organizational learning as a concept first came up in the midst of 1970s and defined as the realization of the mistakes and correction of errors. When the development process and the premises are taken into account, organizational learning with a considerably ancient history constitutes one of the basic paradigms effective in management science studies. It is possible to come up with many definitions related to organizational learning when related literature is scanned. Two leading researchers of the field Argyris and Schon (1978) describe organizational learning as the realization of the mistakes and correction of the errors. Filol and Lyles (1985) define organizational learning as the period of organizational activity development by the way of acquiring a better knowledge and perception while Stata (1989) evaluates the same concept as 'integration of various management mediums and methods into the system of the company in order to facilitate organizational improvement and change'. In another definition Dodgson (1993) states that organizational learning is building and organizing the information and the routines around company activities and

culture and developing organizational performance by means of enhancing the usage of skills in company's business volumes.

In order for the organizational learning to occur, a bridge from individual learning level to organizational learning level is needed to be set in the organization. This bridge is only possible through three factors, which are communication, transparency, integration. Communication is considerably important for the individuals and parties to understand each other and for the union within the organization during the transition from individual learning levels to organizational learning levels. However a lasting and a multifaceted communication by itself is not enough for the transition to organizational learning. Common knowledge should be clear and transparent for all the members of the organization. Integration, the last factor for the completion of organizational learning, enables us to unify information and integrate it (Düren, 2002 and Yazıcı 2001 cited by; Erigüç and Balçık, 2008).

Organizations are accepted as the structures changing and improving constantly through interaction; thereby they are seen as a continuous learning system. Learning organization philosophy also forms the basis of the new organizational understanding of the information age. It is because learning organizations should consider learning and improving oneself as a period aimed to be preserved a lifetime just like individuals (Yazıcı, 2001 cited by; Yıldırım, 2006). At this point accepting the changes within the environment and applying them is not enough by itself, ensuring a lasting success for organizations is only possible by creating new opportunities, evaluating past failures and achievements, and improving learning skill (Erigüç and Balçık, 2008).

In an organization, learning may occur in an individual level as well as in a group or organizational level. In organizations as an open system, learning takes place in a system level. This type of learning states more than an individual learning of the employees (Güney 2007). Scientists believe that by managing individual learning and group learning, information can become institutive; and organizational learning, which saves information in storages other than human beings like routines, systems, structures, cultures, and strategies, comes into being (Crossan et al., 1999; Nelson and Winter, 1982, Walsh and Rivera, 1991 cited by; Vera, Crossan and Apaydın, 2011).

Successful organizations are the ones which achieve applying the learning process continuously and dynamically. As it is understood, learning organization approach is improved in order to help the organizations on this subject (Öneren, 2008). According to Senge (2002) learning organization is 'the organization in which people improve their capacity constantly, put forth new and pushing thoughts, learning how to learn together with the aim of getting the results they really desire'. As it is seen from the definition, we can say that the most important source of every organization in a competitive environment is the qualitative and knowledgeable individual (Drucker, 1998). Starting from this point of view, the significance of the educational institutions, which are responsible for the raise of qualitative human power needed for the administration of organizations, can be seen obviously. In this context it is a fact that educational institutions are the places where new information is produced and most used, education organizations must change their traditional structures and apply information management process and practice organizational learning.

According to Çalık, (2010) the most important parts of the individual life are spent in educational organizations. The behaviours, thoughts and life philosophy of the people are shaped in education organizations in other words in schools. Çelik (2002) says that transmission of

organizational inheritance is only possible through the transmission of culture. School is also an organization hence it can transmit its own philosophy, its values, norms, traditions and missions by sharing organizational culture. In schools with an established learning culture, change is much more successful since organizations and the employee members of the organization feel more ready for the change. Learning organizations desire the change instead of resisting it. On the other hand in organizations with lower learning capacity there may be resistance against change. The main reason for this resistance is ignorance (Patır Coşkun, 2008).

The scientists seeing education as a social system accept that there are three factors in this system: student, teacher, teaching programs; but in a learning school system there is no differentiation of learners and teachers. Every one of the participators from administrator to the personnel, from guardian to the student is a learner (Çermik and Turan, 1997). The rapid changes in technology in recent years, force the schools to renew themselves and direct them to review their objectives. Classical teaching methods are replaced by new learning in which the student is active. Novelties require change in schools and in learning atmosphere. As an education institution, schools must have a multifunctional structure which is open to innovations. They must encourage the information to be produced, used and improved. There should be a secure environment provided by the team work and they should be accessible for the whole day and they should meet the society's need of new information while improving authentic and creative thought of students (Kösterelioğlu and Kösterelioğlu, 2008). This enforces schools to change their traditional face, to apply information management process and to actualize organizational learning. During this process scientific research is exceedingly required to study the organizational levels of educational institutions. But unfortunately it is obvious that the number of the studies based on the organizational learning is not adequate. It is aimed to determine the organizational learning levels of regular and vocational high schools in accordance with the views of administrators, teachers, students and parental guardians and to compare the results acquired from the views. This study is believed to be important in terms of determining the levels of organizational learning and serving as an example to the other schools and to the researches to be done in the future. Hence, the problem sentence is defined as 'what are the organizational learning levels of regular and vocational high schools in accordance with the views of administrators, teachers, students and parental guardians?' Sub-problems of the research are as follows:

From the aspects of organizational learning school structure, team work and cooperation, politics and sources, school leadership and knowledge and skills;

What are the organizational learning levels of regular and vocational high schools according to the views of administrators, teachers, students and parental guardians?

Is there a meaningful difference between the averages regarding administrators, teachers, students and parental guardian views?

METHOD

Research Model

General scanning model is used in this research. General scanning models are scanning regulations made upon the whole population or a group of sample with the aim of reaching a general conclusion in a population which is composed of several elements (Karasar, 2002). In addition the research is a descriptive study as it is considered to reveal the situation without any interference into the research variance by the researchers.

Population and Sample

The population of the research is formed by the administrators, teachers, students and parental guardians of two chosen regular and vocational high schools from each range of the first, mid and last ranks out of 2009 ÖSS equally-weighted results from the province of Istanbul. The teachers and the students who are decided to take part in the sample are chosen by weighing the school types according to the percentage in the population by the way of incidental sampling. Due to the small numbers of the administrators serving at these schools, all of them are accepted to the sample. All of the chosen students' parental guardians are also participated into the sample. Accordingly, the sample of the study consisted of 4370 people. The information related to the research sample and population are presented below:

Table 1. Research Population

School Type	School Rank	School	Admins		Teachers		Students		Parents	
			Population Number	Sample Number	Population Number	Sample Number	Population Number	Sample Number	Population Number	Sample Number
Regular High School	First	Fenerbahçe High School	5	3	60	18	1000	100	1000	100
		İntaş High School	3	2	45	14	850	85	850	85
	Mid	Halkalı Mehmet Akif Ersoy High School	4	3	26	8	943	93	943	93
		Sabahattin Zaim High School	3	2	43	15	975	99	975	99
	Last	Heybeliada H.R.G High School	3	2	45	13	300	30	300	30
		Samandıra High School	6	3	52	14	2150	215	2150	215
Total			24	15	271	82	6218	622	6218	622
Regular High School	First	Şişli Industrial Vocational High School	12	6	199	60	4873	489	4873	489
		Inönü Industrial Vocational High School	8	5	159	46	3970	397	3970	397
		Gültepe Industrial Vocational High School	9	4	102	31	1994	200	1994	200
	Mid	Küçükyalı Industrial Vocational High School	8	4	109	33	1748	175	1748	175
		Nuh Kuşçulu Industrial Vocational High School	9	5	32	10	647	65	647	65
	Last	Güllübağlar Industrial Vocational High School	7	4	52	15	758	77	758	77
		Total	53	28	653	195	13990	1403	13990	1403
Number of Population and the Sample			77	43	924	277	20208	2025	20208	2025

Data Collection Tools

In the research administrator, teacher, student and parental guardian questionnaires developed by Kale (2003) intended for the identification of organizational learning levels, are used. Every questionnaire is a five-point Likert Scale progressing 0 to 5. Administrator and teacher questionnaires are made of 65 items, guardian questionnaires are of 25 items and student questionnaire is of 45 items. A study has been held by Kale (2003) in order to define the reliability and validity of the scale. With this study, it is found out by the expert opinion and field scan that the scales have the content validity.

Table 2. Data Collection Tools Reliability Coefficient

Questionnaire Type	Total Item Number	Cronbach-Alpha Reliability Coefficient
Administrator and Parent Questionnaire	65	.98
Student Questionnaire	45	.97
Parent Questionnaire	25	.86

In order to define the construct validity of the scales, factor analyses have been done related to each item with the Principal Component Analysis which is developed by Kale (2003) and in the end it is proven that questionnaires are reliable and valid evaluation instruments. The requisite permission to use the exact questionnaires is taken from the developer by the researchers.

Analysis and Interpretation of the Data

Five-point Likert rating scale is used in the research. The rating items of the scale are: (0) No idea, (1) strongly disagree, (2) Poorly agree, (3) Reasonably agree, (4) Strongly agree, (5) Completely agree. The item 'No idea' is left to the end by the developer not to affect the responses of the respondents and separated from the other items in the evaluation. These options are given a score between 0 to 5 in data analyses. The score interval of the scale is defined by Kale (2003) as:

$$\text{Score Interval} = \frac{\text{Highest Score} - \text{Lowest Score}}{5}$$

And score interval coefficient is found as .80. According to this, Scale evaluation interval is defined by Kale (2003) as shown in Table 3.

Table 3. Data Collection Tools' Evaluation Intervals

Interval	Option	Interval Value	Evaluation
1.00-1.80	Strongly Disagree	Very Poor	Inadequate
1.81-2.60	Poorly Agree	Poor	Low Level
2.61-3.40	Reasonably Agree	Fair	Medium Level
3.41-4.20	Strongly Agree	Good	High Level
4.21-5.00	Completely Agree	Very Good	Very High Level

Statistical analyses of the collected data have been held with the help of SPSS 20.0 Package Program by using frequency, arithmetic average, one-way analysis of variance.

FINDINGS AND INTERPRETATION

In this section findings related to the sub-problems and interpretations of these findings take place. The collected findings concerning the first sub-problem 'What are the organizational learning levels of regular and vocational high schools according to the views of administrators, teachers, students and parental guardians?' are handled within the dimensions of school structure, team work and cooperation, politics and sources, school leadership and knowledge and skills. For the dimension of school structure, findings related to the views of administrators, teachers, students and parental guardians about regular and vocational high schools are shown in Table 4:

Table 4. Organizational Learning Levels Related to the Dimension of Regular and Vocational High Schools' Structure

School Type	Schools	n	\bar{X}	SS	Organizational Learning Level
Regular	Fenerbahçe High School	221	2,45	1,03	Low Level
	İntaş High School	186	3,01	1,15	Medium Level
	Halkalı Mehmet Akif Ersoy High School	197	2,87	1,13	Medium Level
	Sabahattin Zaim High School	215	3,08	1,17	Medium Level
	Heybeliada H.R.G. High School	75	2,19	1,00	Low Level
	Samandıra High School	447	2,58	1,02	Low Level
	TOTAL	1341	2,74	1,11	Medium Level
Vocational	Şişli Industrial Vocational High School	1044	3,08	1,17	Medium Level
	Inönü Industrial Vocational High School	845	2,62	1,24	Medium Level
	Gültepe Industrial Vocational High School	435	2,63	1,11	Medium Level
	Küçükyalı Industrial Vocational High School	387	3,13	1,08	Medium Level
	Nuh Kuşçulu Industrial Vocational High School	145	3,01	1,06	Medium Level
	Güllübağlar Industrial Vocational High School	173	3,23	1,03	Medium Level
TOTAL	3029	2,70	1,13	Medium Level	

Upon examination of the Table 4, it is inferred that the organizational learning levels of the regular and vocational high schools related to the dimension of school structure are at medium level. When the organizational learning levels of regular high schools are examined, 3 of the schools are classified as medium level while another 3 of them are classified as low level. When the organizational learning levels of vocational high schools are examined, it is well understood that all schools are at medium level. Upon examining the total average of both school types from the dimension of school structure generally, it is clear that there is no big difference between the levels of organizational learning.

Findings related to regular and vocational high schools according to the views of administrators, teachers, students and parental guardians from the aspect of teamwork and cooperation are presented at Table 5:

Table 5. Regular and Vocational High Schools' Level of Organizational Learning Related to Teamwork and Cooperation

School Type	Schools	n	\bar{X}	SS	Organizational Learning Level
Regular	Fenerbahçe High School	221	2,53	1,02	Low Level
	Intaş High School	186	3,03	1,14	Medium Level
	Halkalı Mehmet Akif Ersoy High School	197	2,95	1,20	Medium Level
	Sabahattin Zaim High School	215	2,95	1,21	Medium Level
	Heybeliada H.R.G High School	75	2,06	1,05	Low Level
	Samandıra High School	447	2,57	1,18	Low Level
	TOTAL	1341	2,71	1,18	Medium Level
Vocational	Şişli Industrial Vocational High School	1044	2,95	1,21	Medium Level
	Inönü Industrial Vocational High School	845	2,76	1,20	Medium Level
	Gültepe Industrial Vocational High School	435	2,72	1,20	Medium Level
	Küçükyalı Industrial Vocational High School	387	3,19	1,27	Medium Level
	Nuh Kuşçulu Industrial Vocational High School	145	2,88	1,15	Medium Level
	Güllübağlar Industrial Vocational High School	173	3,17	1,14	Medium Level
	TOTAL	3029	2,73	1,19	Medium Level

Upon examination of the Table 5, it is inferred that the organizational learning levels of the regular and vocational high schools related to the dimension of teamwork and cooperation are at medium level. When the organizational learning levels of regular high schools are examined, 3 of the schools are classified as medium level while another 3 of them are classified as low level. When the organizational learning levels of vocational high schools are examined, it is well understood that all schools are at medium level. Upon examining the total average of both school types from the dimension of teamwork and cooperation generally, it is clear that there is no big difference between the levels of organizational learning.

Findings related to regular and vocational high schools according to the views of administrators, teachers, students and parental guardians from the aspect of politics and sources are presented at Table 6:

Table 6. Regular and Vocational High Schools' Level of Organizational Learning Related to Politics and Sources

School Type	Schools	n	\bar{X}	SS	Organizational Learning Level
Regular	Fenerbahçe High School	221	2,58	0,99	Low Level
	Intaş High School	186	2,89	1,03	Medium Level
	Halkalı Mehmet Akif Ersoy High School	197	2,77	1,13	Medium Level
	Sabahattin Zaim High School	216	2,97	1,10	Medium Level
	Heybeliada H.R.G High School	75	2,01	0,93	Low Level
	Samandıra High School	425	2,29	1,03	Low Level
	TOTAL	1341	2,59	1,08	Low Level
Vocational	Şişli Industrial Vocational High School	1044	2,97	1,10	Medium Level
	Inönü Industrial Vocational High School	845	2,63	1,08	Medium Level
	Gültepe Industrial Vocational High School	435	2,59	1,03	Medium Level
	Küçükyalı Industrial Vocational High School	387	2,93	1,14	Medium Level
	Nuh Kuşçulu Industrial Vocational High School	145	3,00	1,06	Medium Level
	Güllübağlar Industrial Vocational High School	173	3,12	1,06	Medium Level
	TOTAL	3029	2,69	1,04	Medium Level

Upon examination of the Table 6, it is inferred that the organizational learning levels of the regular and vocational high schools related to the dimension of politics and sources are at medium level. When the organizational learning levels of regular high schools are examined, 3 of the schools are classified as medium level while another 3 of them are classified as low level. When the organizational learning levels of vocational high schools are examined, it is well understood that all schools are at medium level. Upon examining the total average of both school types from the dimension of teamwork and cooperation generally, it is clear that vocational schools' organizational learning level is at a higher level than regular high schools.

Findings related to regular and vocational high schools according to the views of administrators, teachers, students and parental guardians from the aspect of school leadership are presented at Table 7:

Table 7. Regular and Vocational High Schools' Level of Organizational Learning Related to School Leadership

School Type	Schools	n	\bar{X}	SS	Organizational Learning Level
Regular	Fenerbahçe High School	221	2,42	1,01	Low Level
	Intaş High School	186	3,08	1,12	Medium Level
	Halkalı Mehmet Akif Ersoy High School	197	3,02	1,22	Medium Level
	Sabahattin Zaim High School	216	3,12	1,14	Medium Level
	Heybeliada H.R.G High School	75	2,27	1,05	Low Level
	Samandıra High School	447	2,45	1,24	Low Level
	TOTAL	1341	2,71	1,21	Medium Level
Vocational	Şişli Industrial Vocational High School	1044	3,12	1,14	Medium Level
	Inönü Industrial Vocational High School	845	2,61	1,19	Medium Level
	Gültepe Industrial Vocational High School	435	2,66	1,13	Medium Level
	Küçükyalı Industrial Vocational High School	387	3,00	1,26	Medium Level
	Nuh Kuşçulu Industrial Vocational High School	145	2,96	1,14	Medium Level
	Güllübağlar Industrial Vocational High School	173	3,20	1,11	Medium Level
	TOTAL	3029	2,68	1,14	Medium Level

Upon examination of the Table 7, it is inferred that the organizational learning levels of the regular and vocational high schools related to the dimension of teamwork and cooperation are at medium level. When the organizational learning levels of regular high schools are examined, 3 of the schools are classified as medium level while another 3 of them are classified as low level. When the organizational learning levels of vocational high schools are examined, it is well understood that all schools are at medium level. Upon examining the total average of both school types from the dimension of teamwork and cooperation generally, it is clear that there is no big difference between the levels of organizational learning. Findings related to regular and vocational high schools according to the views of administrators, teachers, students and parental guardians from the aspect of knowledge and skills are presented at Table 8:

Table 8. Regular and Vocational High Schools' Level of Organizational Learning Related to Knowledge and Skills

School Type	Schools	n	\bar{X}	SS	Organizational Learning Level
Regular	Fenerbahçe High School	221	2,61	1,03	Medium Level
	Intaş High School	186	3,06	1,20	Medium Level
	Halkalı Mehmet Akif Ersoy High School	197	3,01	1,17	Medium Level
	Sabahattin Zaim High School	216	3,05	1,18	Medium Level
	Heybeliada H.R.G High School	75	2,30	1,06	Low Level
	Samandıra High School	447	2,41	1,23	Low Level
	TOTAL	1341	2,72	1,17	Medium Level
Vocational	Şişli Industrial Vocational High School	1044	3,05	1,18	Medium Level
	Inönü Industrial Vocational High School	845	2,65	1,25	Medium Level
	Gültepe Industrial Vocational High School	435	2,85	1,15	Medium Level
	Küçükyalı Industrial Vocational High School	387	2,95	1,20	Medium Level
	Nuh Kuşçulu Industrial Vocational High School	145	2,96	1,20	Medium Level
	Güllübağlar Industrial Vocational High School	173	3,24	1,18	Medium Level
	TOTAL	3029	2,72	1,20	Medium Level

Upon examination of the Table 8, it is inferred that the organizational learning levels of the regular and vocational high schools related to the dimension of teamwork and cooperation are at medium level. When the organizational learning levels of regular high schools are examined, 4 of the schools are classified as medium level while another 2 of them are classified as low level. When the organizational learning levels of vocational high schools are examined, it is well understood that all schools are at medium level. Upon examining the total average of both school types from the dimension of teamwork and cooperation generally, it is clear that there is no big difference between the levels of organizational learning. Findings related to regular and vocational high schools according to the views of administrators, teachers, students and parental guardians from all aspects are presented at Table 9:

Table 9. Regular and Vocational High Schools' Level of Organizational Learning Related to All Dimensions

School Type	Schools	n	\bar{X}	SS	Organizational Learning Level
Regular	Fenerbahçe High School	221	2,51	0,90	Low Level
	Intaş High School	186	3,04	0,96	Medium Level
	Halkalı Mehmet Akif Ersoy High School	197	2,93	1,06	Medium Level
	Sabahattin Zaim High School	216	2,44	0,97	Low Level
	Heybeliada H.R.G High School	75	2,17	0,86	Low Level
	Samandıra High School	447	2,44	0,97	Low Level
TOTAL		1341	2,69	1,01	Medium Level
Vocational	Şişli Industrial Vocational High School	1044	3,04	0,99	Medium Level
	Inönü Industrial Vocational High School	845	2,66	1,05	Medium Level
	Gültepe Industrial Vocational High School	435	2,69	0,98	Medium Level
	Küçükyalı Industrial Vocational High School	387	3,02	1,07	Medium Level
	Nuh Kuşçulu Industrial Vocational High School	145	2,96	0,98	Medium Level
	Güllübağlar Industrial Vocational High School	173	3,18	0,98	Medium Level
TOTAL		3029	2,71	0,98	Medium Level

Upon examination of the Table 9, it is inferred that the organizational learning levels of the regular and vocational high schools related to the dimension of teamwork and cooperation are at medium level. When the organizational learning levels of regular high schools are examined, 2 of the schools are classified as medium level while another 4 of them are classified as low level. When the organizational learning levels of vocational high schools are examined, it is well understood that all schools are at medium level. Upon examining the total average of both school types from the dimension of teamwork and cooperation generally, it is clear that there is no big difference between the levels of organizational learning. The findings related to the second sub-problem of the research 'Is there a meaningful difference between the averages regarding administrators, teachers, students and parental guardians' views?' are presented in Table 10:

Table 10. The Results of One-Way Variance Analyses Related to the Views of Administrators, Teachers, Students and Parental Guardians from the Aspects of Organizational Learning

Dimensions	Source of Variance	Totals of Squares	sd	Average of Squares	F	p
School Structure	Between Groups	290305,00	3	96768,33	2128,78	.000*
	In-Group	198419,99	4365	45,45		
	Total	488724,99	4368			
Teamwork and Cooperation	Between Groups	277977,50	3	92659,16	2226,21	.000*
	In-Group	181637,90	4365	41,62		
	Total	459615,40	4368			
Politics and Sources	Between Groups	155982,06	3	51994,02	772,12	.000*
	In-Group	293666,59	4365	67,33		
	Total	449648,65	4368			
School Leadership	Between Groups	787879,38	3	262626,46	1869,84	.000*
	In-Group	613079,42	4365	140,45		
	Total	1400958,65	4368			
Knowledge and Skills	Between Groups	110267,13	3	36755,71	519,21	.000*
	In-Group	309002,71	4365	70,79		
	Total	419269,85	4368			
All Dimensions	Between Groups	6564128,16	3	2188042,72	1680,47	.000*
	In-Group	5676901,80	4365	1302,04		
	Total	12241029,9	4368			

* $p < .05$

Upon examination of Table 10, it can be seen that there is a meaningful difference at a level of $p < .05$ related to the views of administrators, teachers, students and parental guardians on all dimensions. In order to find, amongst which groups have the difference obtained; Scheffe Multiple Comparison Test has been applied. The results are presented at Table 11

Table 11. The Results of Scheffe Multiple Comparison Test Related to the Views of Administrators, Teachers, Students and Parental Guardians on Organizational Learning Dimensions

Groups	Dimensions of Organizational Learning											
	School Structure		Teamwork and Cooperation		Politics and Sources		School Leadership		Knowledge and Skills		All Dimensions	
	Difference Direction	p	Difference Direction	p	Difference Direction	p	Difference Direction	p	Difference Direction	p	Difference Direction	p
Admin (1)	1>2	.000*	1>2	.000*	1>2	.000*	1>2	.000*	1>2	.000*	1>2	.000*
	1>3	.000*	1>3	.000*	1>3	.000*	1>3	.000*	1>3	.000*	1>3	.000*
	1>4	.000*	1>4	.000*	1>4	.000*	1>4	.000*	1>4	.000*	1>4	.000*
Teacher (2)	2<1	.000*	2<1	.000*	2<1	.000*	2<1	.000*	2<1	.000*	2<1	.000*
	2>3	.000*	2>3	.000*	2>3	.000*	2>3	.000*	2>3	.000*	2>3	.000*
	2>4	.000*	2>4	.000*	2>4	.000*	2>4	.000*	2>4	.000*	2>4	.000*
Students (3)	3<1	.000*	3<1	.000*	3<1	.000*	3<1	.000*	3<1	.000*	3<1	.000*
	3<2	.000*	3<2	.000*	3<2	.000*	3<2	.000*	3<2	.000*	3<2	.000*
	3>4	.000*	3>4	.000*	3>4	.000*	3>4	.000*	3>4	.000*	3>4	.000*
Parental Guardian (4)	4<1	.000*	4<1	.000*	4<1	.000*	4<1	.000*	4<1	.000*	4<1	.000*
	4<2	.000*	4<2	.000*	4<2	.000*	4<2	.000*	4<2	.000*	4<2	.000*
	4<3	.000*	4<3	.000*	4<3	.000*	4<3	.000*	4<3	.000*	4<3	.000*

* $p < .05$

Concluding from Table 11, there is a meaningful difference of $p < .05$ among the views of administrators taking part in the research, when compared to the views of teachers, students and parental guardians. And for the views of the teachers, there is also a meaningful difference of $p < .05$ when compared to the views of students and parental guardians. Another finding is that: students' views also differentiate at a meaningful value of $p < .05$ in comparison with the views of parental guardians. In the light of the views, administrators have a more positive opinion about organizational learning in comparison with the views of teachers, students and parental guardians. Moreover the fact that parental guardians have a more negative opinion about organizational learning compared to the teachers, students and administrators, needs attention.

CONCLUSION, ARGUMENT AND SUGGESTIONS

Within the context of the research it is well understood that there is a medium level of organizational learning in all dimensions of it in regular and vocational high schools. This condition reveals that organizational learning levels of regular and vocational high schools are similar to each other. In our country, the students who fail the University Entrance Exam are sent to these schools and this situation causes them to show a lower performance as the parents see these schools as a last resort and the teachers and the administrators expect the least from them in the current system of education due to this way of thinking these results come out. Additionally, official education institutions have inadequate conditions and this inadequacy is felt especially in these types of schools, what is more, the wage and the working conditions of the teachers are considerably poor; all of these above have effect on this situation.

When the findings are reviewed, certain regular high schools have lower organizational learning levels. This is a sign of undeveloped situation of organizational learning in some regular high schools of our country. This result can be interpreted by considering the place of regular high schools in the current educational conditions, it should also be taken into consideration that choosing the schools from the province of Istanbul plays a role in the acquired results. Due to the overpopulation of Istanbul, the number of the student per class is very high, most of the schools do not have better economic and environmental conditions, parents of the students live in hard conditions and under these conditions they do not give enough importance to the education they should get. Bearing all that in mind these schools have a student profile who has the least expectation from the future and fails the exams therefore the teachers educating these students have little will and belief to do their job effectively.

Another result obtained in the context of the research vocational schools hold a better level than regular high schools in terms of organizational learning from the aspect of politics and sources. If the aim of a school is to increase the success of its students, first the administrators and other employees should have the professional competency on suitable education and curriculum program and develop higher expectations (Kale, 2003:45). In this sense, school politics of vocational high schools is in a better condition compared to regular high schools in terms of organizational learning and available sources are enhancing learning and supporting professional improvement . The study carried out by Patır Coşkun (2008) also supports the results.

It can be seen that the views of administrators, teachers, students and parental guardians on organizational learning differentiate meaningfully. The studies carried out by Kale (2003) and Patır Coşkun (2008) also support the results. It is concluded from the research that the views of administrators on all dimensions of organizational learning have the highest averages while the views of parental guardians have the lowest averages. Current situations of the educational institutions make it meaningful. In a learning school, all the employees are open to lifelong learning; besides learning is foregrounded rather than teaching and learning activity takes the students interests and needs as a base in a learning school (Fındıkçı, 1996, s.11). Administrators are seen as responsible for the healthy maintenance of the schools. This affects their view upon organizational learning in a positive way compared to the others. The results obtained in a study which conducted by Banoğlu and Peker (2012) shows that in all disciplines of the organizational learning, school adminis-

trators have a high level of perception reveals. The result obtained in this study is closely related with the level of organizational commitment of school administrators, too. In this respect, the results of a study which conducted by Izgar (2008) also support this conclusion. When the society opinion about regular and vocational high schools, student profile of these schools, physical and economic conditions of these schools and general success of these schools are taken into consideration, parental guardians living under hard condition with less attention to education send their children to these schools. On this basis we can explain the fact that parental guardian views have a lower level of organizational learning in comparison with the others.

Suggestions below are made according to the results obtained from the research;

The results show that organizational learning level of both school types, more in regular high schools, is not adequate and need improvement.

It is essential to qualify the teachers serving in regular and vocational high schools, to improve education strategies and student affairs, to adopt a school culture supporting a continuous development, to qualify administrators as innovative and contributing leaders. The studies on organizational learning levels of high schools may extend to the different types of high schools.

It is necessary to change the negative opinion about regular and vocational high schools by working on quality enhancing strategies and to take them out from the status of being a mandatory choice as a last resort.

REFERENCES

- Argyris, C., & Schon, D.A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Barutçugil, I., (2004). *Strategic İnsan Kaynakları Yönetimi, Kariyer Yayınları, İstanbul*.
- Başaran, I. E., (2000). "Eğitim Yönetimi", Feryal Matbaası, Ankara.
- Banoğlu, K. ve Peker, S. (2012). Öğrenen Örgüt Olma Yolunda İlköğretim Okul Yöneticilerinin Okullarına ve Kendilerine İlişkin Algı Durumları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43: 71-82.
- Çalık, T., (2010). Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları, *Sosyal Bilimler Dergisi, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Sayı 8, 121-128*.
- Çelik, V., (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi, Pegem-A Yayıncılık, Ankara*.
- Çermik, H., Turan, E. (1997). Geleceğin öğretmeni: Filozof sosyal işçi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, 105-107*.
- Dodgson, M. (1993). Organizational Learning: A review of some literatures. *Organization Studies, 14(3):375-394*.
- Drucker, P. T., (1998). *Gelecek İçin Yönetim, Çeviren: Üçcan, F., Ankara, Türkiye İş Bankası Yayınları*.
- Erden, M. ve Akman, Y., (1998). *Gelişim, Öğrenme-Öğretme, Arkadaş Yayınları, Genişletilmiş 7. Baskı, Ankara*.
- Erigüç, G. ve Balçık, Y. P., (2008). Öğrenen Örgüt ve Hemşirelerin Değerlendirmelerine Yönelik Bir Uygulama, *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, 10(1)*.
- Fındıkcı, I., (1996). "Öğreten Okuldan Öğrenen Okula", *Yeni Türkiye Dergisi, Ankara*.
- Fiol, C. M., Lyles, M. A., (1985). "Organizational Learning", *Academy of Management Review, 10(4), 803-813*.

- Güney, S., (2007). Öğrenen Örgütlerde Liderliğin Rolü ve Önemi, Yönetim ve Organizasyon, Genişletilmiş ve Gözden Geçirilmiş 2. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Izgar, H. (2008). Okul Yöneticilerinde İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 25: 317-334.
- Kale, M., (2003). Liselerin örgütsel öğrenme düzeylerinin belirlenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, 199s.
- Karasar, N., (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, 11. Baskı, Ankara.
- Kösterelioğlu, I. ve Kösterelioğlu, M. (2008). Okul Temelli Mesleki Gelişim Çalışmalarının Okullarda Öğrenen Örgüt Kültürü Oluşturmaya Katkısı. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 243-255.
- Öneren, M., (2008). İşletmelerde Öğrenen Örgütler Yaklaşımı, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7):163-178.
- Patır Coşkun, B., (2008). Yönetici ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okullarının Örgütsel Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Senge, P. M., (2002). Beşinci Disiplin: Öğrenen Organizasyon Düşünüşü ve Uygulaması, Çeviren: İldeniz A.L ve Doğukan, A., İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- Schuck G. (1996). Intelligent technology, intelligent workers. A new pedagogy for the high-tech workplace. How organizations learn. Edited by Ken Starkey. London: International Thomson Business Press, 199-213.
- Stata, R., (1989). Organizational Learning: The Key to Management Innovation, *Sloan Management Review*, 30(3).
- Vera, D.; Crossan, M. ve Apaydın, M. (2011). A Framework for Integrating Organizational Learning, Knowledge, Capabilities and Absorptive Capacity, (Accessed at: www.academia.edu/1875029).
- Yıldırım, E., (2006). Örgütsel Öğrenmenin Öncülü Olarak Örgütsel Zeka: Teori ve Bir Uygulama, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Konya.

A SURVEY INVESTIGATION OF PRIVATE EXAMINATION CENTRES' CONTRIBUTIONS TO SCIENCE EDUCATION FROM THE STUDENTS' PERSPECTIVE

Ömer ÇAKIROĞLU*, Barış ELBİR**

ABSTRACT

The present study was conducted at 2 primary public schools and 4 Private Examination Centres (PEC) in Istanbul, Turkey, including three hundred 8th grade students. The survey investigated students' attitudes towards science education in public schools and PECs. The questionnaire contained 48 questions assessing understanding of the concept of "Force" in science lessons. The survey results were analysed using the SPSS package program. The Cranach's Alpha coefficient ranged from 0.713 and 0.821. Contributions of the PECs in elementary science were examined. Reasons behind lower student performance in science education in public school settings were investigated.

Keyword: Private Education Centre, Quantity and Qualitative, Science Education

ÖĞRENCİ BAKIŞI İLE ÖZEL DERSHANELERİN FEN BİLGİSİ EĞİTİMİNE KATKISI ÜZERİNE BİR ANKET ARAŞTIRMASI

ÖZ

Bu çalışma, Türkiye'de İstanbul'da 2 devlet ilköğretim okulu ve 4 özel dershanede 8. sınıflara uygulanmıştır. Devlet okullarındaki ve özel dershanelerdeki öğrencilerin fen eğitimindeki tutumları araştırılmıştır. Katılımcılara fen dersinde "kuvvet" kavramı değerlendiren 48 soruluk bir anket uygulanmıştır. Anket sonuçları SPSS paket Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Cranach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0.713-0.821 arasında bulunmuştur. Çalışmada ilköğretimde özel dershanelerin fen eğitimine katkısı ve Devlet okullarındaki fen eğitimindeki başarısızlığın arkasında yatan nedenler araştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel Dershaneler, Nitel ve Nicel, Fen Eğitimi

* Ass. Prof. Phd.; Istanbul University, Hasan Ali Yücel Faculty of Education, Department of Science Education, ocakiroglu@yahoo.com

** Stu.; Ugur Education Institutions, fenbilgisi@yandex.com

INTRODUCTION

Historically, the private education system has evolved from private tutoring (Board, 2012; Carpenter and Kafer, 2012) into the classroom setting (Kennedy, 2011). Eventually, this system developed to become the Private Examination Centers (PEC) (Buyukbas, 1997). The role of PECs' in Turkish education system has rapidly increased due to the competitive nature of higher education entrance for high school students. This stems from the fact that there has been a negative balance between the growing number of quality high school graduates and the limited number of higher education institutions that can accommodate the increasing demand for higher education in Turkey. The ratio of students who are entering the higher education entrance process to the number of available slots in higher education institutions has stayed fairly high at around 58 (osym.gov.tr). As a result, an increasingly competitive centralized college entrance examination system has been in place, forcing students to start the preparation process at an earlier stage of their middle school educations. According to exam scores, students are entitled to go to the best high school and university. Since high schools and universities have begun to accept students using the central examination system, demands for PECs have increased (Tansel and Bircan, 2005; meb.gov, 2012). PECs function as a component of the school system in Turkey. PECs are official institutions; however, they are not authorized to award diplomas. As in Turkey, PECs are very common in the Far East, in countries such as Japan, Taiwan, and South Korea (Dierkers, 2010). PECs are called by different names in different countries. The most widely known; "yobiko" in Japan (Tsukada, 1988), "cream school" in Taiwan and South Korea (Byun and Park, 2012; Basturk and Dogan, 2011), "shadow school" in USA (Mark, 2010; Buchmann et al., 2010). The goal of PECs is to enable students to pass the entrance examinations for high schools or universities (Bangser, 2008). The common feature of all PECs is that they prepare students to score a higher exam average in order to enter upper class levels. Turkey has one of highest rates of PECs use in the world (Gok, 2005; Ozoglu, 2011). As long as the number of students and the demands for PECs increases, the number of PECs will increase in parallel (Fig.1 and 2). The educational services of PECs prepare students for high school and university entrance exams, serve as additional support for class lessons, provided a place to develop hobbies, and for vocational training courses. Among these, the most prominent goals are university and high school entrance preparation (Basturk and Dogan, 2010; Ozden, 2010). The common feature of the two examinations is that the questions are based on the multiple-choice test technique. Curriculum and education system of schools in Turkey are inadequate. So PECs are supplementing this lack of an exam preparation process. PECs are also available in other countries which very similar targets (Ozoglu, 2011; Kiral, 2009; Turkay, 2013). The last four years in Turkey; according to the results of the SBS exam, science scores have been very low (Fig. 3). In Turkey, the results of the SBS examinations in science education are parallel with the results of the programme for International Student Assessment (PISA). According to the test results in PISA, Turkey's successes in secondary science education are quite low. Turkey is in the last ranks among OECD countries, she is 42th among 65 countries (pisa.meb.gov.tr, 2013).[†]As shown in Fig. 3, correct responses to questions in the SBS exam in science various between 35%-40%.

One of the most fundamental concepts and topics in science education is "Force and Motion" in Newton's Physics. Concepts of science education began to emerge in mind

of students at the 8th grade. So force topic in the curriculum at this grade was decided for studying in this work. In this paper, eighth-grade students' attitudes towards science education in public schools and PECs will be examined as well as attitudes about their science teachers. PECs will also be examined. Reasons for the lack of success in science education in public schools will be investigated.

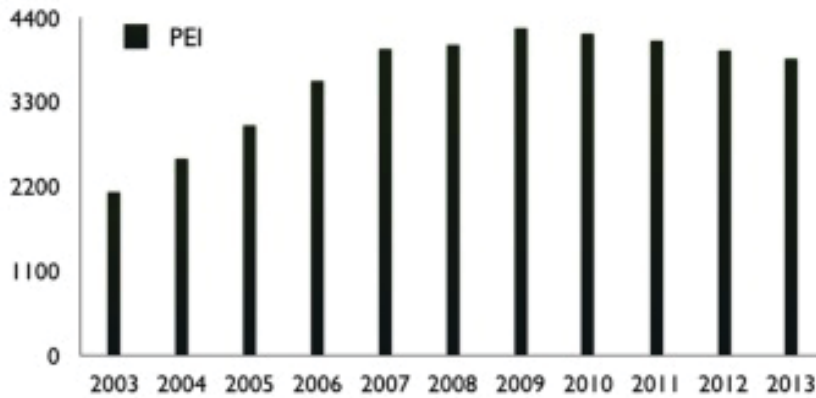


Figure 1. Number of PECs in Turkey (www.egitimekrani.com)

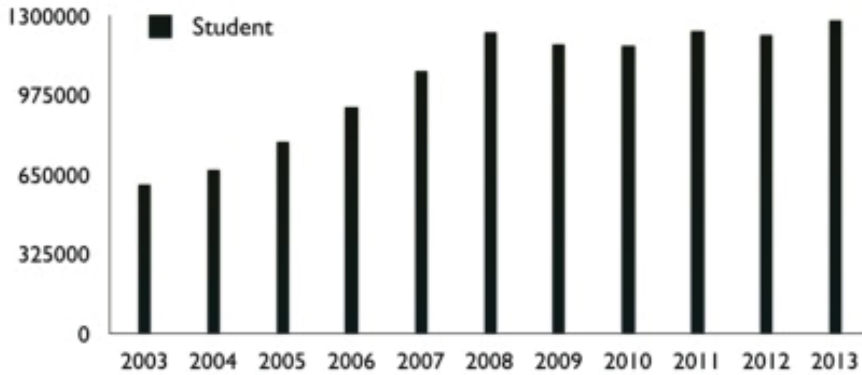


Figure 2. The number of students in PECs (www.egitimekrani.com)

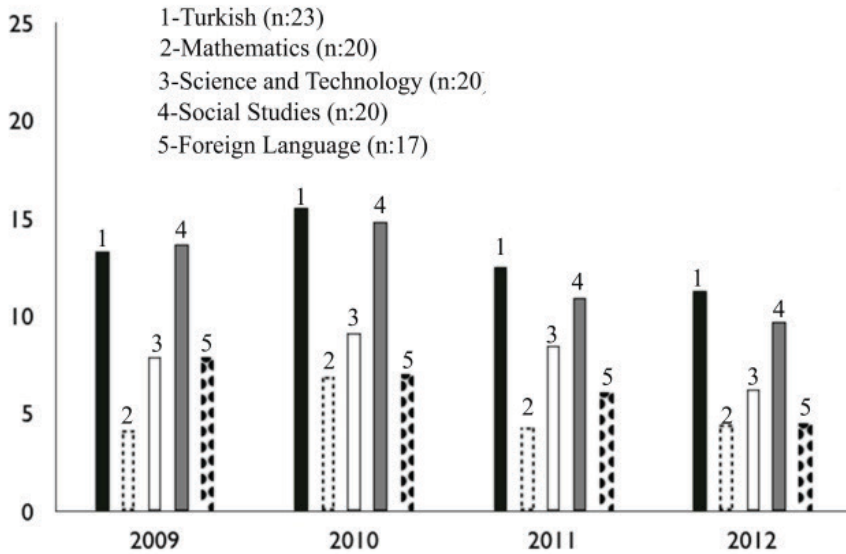


Figure 3. In the SBS (Placement Test) 2012 exam, rates of students answering the questions according to disciplines (meb, 2012). (SBS exam was changed the TOEG exam (Transition from Primary Education to Secondary Education System) in the academic year 2013 -2014)

Purpose of the Study

Different studies about science education and PECs can be found in the literature (Bray, 2006; Basturk and Dogan, 2010; Claudia et.al., 2010; Byun and Park, 2012; Turkay, 2013). However, there has not been found any research study on the contribution of PEC on science education in the literature.

This study identifies six targets to be examined; a) the function and purpose of PECs, b) the attitude of the participants about the public schools and PECs, c) students' attitudes about the science teachers, d) the perception of the participants about science education in public schools and PECs, e) contribution of PECs to science education, f) the reasons for lack of success of science education in public schools.

METHODOLOGY

This study is based on the quantitative methods and yes-no questions.

Participants

The study was performed in Istanbul at two comparable state (public) schools and at four PECs in the same area. Schools and PECs were randomly selected. The surveys were administered to 300 students in the 8th grade. The number of students at the schools and PECs were equal. 12 science teachers were also administered a similar survey. The students' dates of birth are post 2000.

Data Collection

In this study, data were collected quantitatively by asking survey questions and yes-no questions. Five questions are related with the students' reasons for attending PECs, eleven questions are concerned with attitudes of teachers towards to PECs; thirteen questions are connected to the catalytic effects of PECs in science education; thirteen questions are with students' social/personal developments, and motivational effects of PEC; six questions are related with general science education with PECs; and six questions are linked with failure of students in science courses in public schools. Surveys were performed during a three week period, on different days, in equal time intervals. There had unlimited time teachers in answering the questions. The original language of the surveys was Turkish.

Instrument Development

Originally, the appropriate survey questions were prepared to investigate students' attitudes about science education in public schools and PECs. Questions of a vague nature were eliminated; the questionnaires were given after their review by expert. The "Force and motion unit" was selected for the 8th grade. Before the exam, the researcher told the subject in all the classes within the 12 hour period. Surveys were performed to all the participants under the same conditions during a two week period, on different days, in equal time intervals, while teachers had unlimited time to answer the questions. After the data were collected, results were converted to five Likert scales.

Data Analysis

SPSS 16 pocket program was used for analyzing the data. Five-point Likert rating scale is used in the current study. The rating items of the scale are from strongly disagree (1) to strongly agree (5). The score interval on this scale is defined by Kale (2003) as below;

Score Interval= (Highest Score-Lowest Score) /n

For quintet Likert scale; n=5 and for seven Likert scale; n = 7

Data analysis can be classified according to the Likert scale: Disagree (DA) (disagree + strongly disagree) and Agree (A) (agree + strongly agree). Data were analyzed. Arithmetic mean (M) of each question, standard deviation (SD) and percentage of frequency were calculated using the same program. For internal consistency and reliability, Cronbach's alpha coefficients were calculated and interpreted by the limits of validity.

RESULTS

The qualitative section of this study consists of three parts: 1) students' reasons for going to PECs, 2) quality of teachers in public schools and PECs, 3) PECs contribution to students in science education, 3) comparison of science education between schools and PECs, and 4) students' lack of success in science lessons at public schools.

Five questions were asked to students in order to examine why they attend PECs. Students reported that the main reasons for attending PECs are tradition, insistence by family and friends and to achieve better scores on the central test exams. Cronbach's alpha coefficient for this section questions is 0.821 (Table.1).

Table 1. Reasons students attend PECs

Questions	$\alpha=,821$ N=300	% of students Agree (A)/Disagree (DA) with each statement			
Q	Statements	Mean	SD	A	DA
1	It is a tradition to go to PEC in Turkey	1,37	,484	63,08	36,92
2	I started due to my parents' insistence	1,40	,490	60,30	39,70
3	Due to lack of science courses in my school to prepare for the exam	1,11	,313	89,12	10,88
4	If a student does not attend PEC, it is very difficult to be successful in THE exams in the existing system	1,26	,438	74,32	25,68
5	As long as the current education systems in Turkey exist, PECS will maintain their importance.	1,18	,382	82,30	17,70

Table 2. Student attitudes about science teachers in public schools and PECs

Questions	$\alpha=,812$ N= 300	% of students Agree (A)/Disagree (DA) with each statement			
Q	Statements	Mean	SD	A	DA
6	explain the subjects better	1,41	,472	57,32	42,68
7	makes the subjects more interesting and are enthusiastic	1,33	,479	69,48	30,52
8	give me helpful feedback chance	1,36	,487	63,37	36,63
9	help me clarify subjects better	1,37	,393	74,7	25,3
10	advise and support my studies better	1,45	,489	48,84	51,16
11	directs me when I need it	1,48	,473	67,36	32,64
12	time table for more efficiency	1,27	,428	79,76	20,24
13	pushes me to study hard	1,41	,483	60,16	39,84
14	Provides many opportunities to practice	1,29	,391	81,92	18,08
15	Teaches the course in a well-organized method and class runs smoothly	1,36	,463	65,13	34,87
16	Provides more sufficient preparation for central exams	1,16	,359	87,32	12,68

Eleven questions were asked to students on the teaching of teachers in order to understand their thoughts about the public school and PECs teachers (Table 2). Students' responses appear at a highly reliable consistency ($\alpha=0,812$).

Table 3. PEC creates the catalyst effect on student in education

Questions	$\alpha=,713$ N= 300	% of students Agree (A) /Disagree (DA) with each statement			
Q	Statements	Mean	SD	A	DA
	PEC.....in science courses				
17	increases my motivation, energy and eagerness	1,10	,392	89,72	10,28
18	makes lesson more interesting	1,19	,396	80,74	19,26
19	helps me grasp concepts and ideas	1,42	,476	58,32	41,68
20	makes me want to contribute, be competitive, argumentative	1,34	,473	66,33	33,67
21	makes me creative	1,38	,485	62,36	37,64
22	enables me concentrate more on lesson	1,21	,408	79,08	20,92
23	makes teacher and student more interactive	1,10	,392	86,34	13,66
24	makes lesson more enjoyable, fun and game-like	1,19	,391	90,71	09,29
25	makes lesson more planned and organized	1,23	,424	76,73	23,27
26	provides instant feedback between student and teacher	1,19	,398	88,34	11,66
27	makes learning easier and without stress	1,20	,401	80,07	19,93
28	easier to review the past subjects	1,19	,396	80,72	19,28
29	better attendance	1,28	,451	71,74	28,26

This section is concerned with the function of schools in students learning science (Table 3). Thirteen questions were asked to students in order to examine the contribution to learning, when they attended PECs. Questions 17-21 are related to motivational effects on students and questions 29-32 provided different mix of attitudes-opinions of students. Here, the reliability coefficient is $\alpha=0,713$.

Table 4. PEC impacts to student in various aspects

Questions	$\alpha=,801$ N= 300	% of students Agree (A)/ Disagree (DA) with each statement			
Q	Statements	Mean	SD	A	DA
	PEC improves my.....better than school				
30	personal skills	1,24	,430	75,70	24,30
31	critical skills	1,21	,406	79,30	20,70
32	social skills	1,32	,476	68,30	31,70
33	presentation skills	1,29	,456	70,70	29,30
34	chance to express	1,34	,478	69,34	30,66
35	practical thinking	1,35	,479	64,70	35,30
36	my communication skills				
37	different teaching styles	1,26	,439	74,00	26,00
38	marks at school	1,33	,472	66,70	33,30
39	test experiences	1,14	,358	88,32	11,68
40	test technique	1,19	3,79	86,73	13,27
41	accelerates my learning	1,23	,424	76,76	23,24
42	increase my chances of winning the best high school or university, at the entrance examination	1,23	,422	77,84	22,16

In this part, 13 questions were administrated to participants. They were connected to the effect of personal skills development of students. The others were associated with test techniques for taking exams. Cronbach's alpha coefficient for this section is 0.801 (Table 4).

Table 5. General attitudes of students in PEC education

Questions	$\alpha=,792$ N= 300	% of students Agree (A)/ Disagree (DA) with each statement			
Q	Statements	Mean	SD	A	DA
	General overview of education in the PEC				
43	Science teachers in PECs are more qualified than in public school	1,29	,457	74,38	25,62
44	Science teachers in PECs are more experienced than in public schools	1,22	,417	22,11	77,89
45	Test documents in PEC are more various and useful than in school	1,33	,471	67,13	32,87
46	The topics in the curriculum are explained in more detail at PEC than schools.	1,71	,456	70,64	29,36
47	Science teaching at school is based on memorizations, whereas in PECS, it is based on concepts and logic	1,39	,489	61,16	38,84
48	There is no difference in the science education between schools and PEC	1,21	,408	78,82	21,18

The last quantitative result section deals with the comparison of science education in public schools and PECs. Here, the reliability coefficient is $\alpha=0,792$ (Table 5).

Table 6. shows why science courses are unsuccessful in their school.

	Questions	Yes	No
1	Are you a successful student in science courses at your school?	36,84	63,16
2	Are you going to PEC because you're unsuccessful in science courses at your school?	19,12	80,88
3	Is the PEC course helpful to your science lessons?	81,93	18,07
4	What do you think science education in unsuccessful at your school	Agree %	Disagree%
	Difficult science topics	55,67	44,33
	Crowded science class	68,56	31,44
	Science lessons aren't supported by experiments	79,43	20,57
	I do not like science	22,57	77,43

The questions in Table 6 were asked to students in order to understand the reasons why students in public schools were unsuccessful in science disciplines. Results were presented as percent (Table 6).

FINDINGS AND DISCUSSIONS

Three hundred students at the 8th grade of elementary schools were participated in the survey. The number of students at public schools and PECs are equal. The survey questionnaires were used the five point Likert scale. PECs are an alternative solution for preparing students so as to improve their success rate in the central exams. SBS exam results shows that students, in science discipline, have one of the lowest successes among the five main disciplines (meb, 2012). It also ranks low in the PISA results (pisa.meb.gov.tr, 2013). The anonymous survey data was analyzed and the results were presented in Tables 1-5. Survey questions were grouped according to their contents.

Questions 1-5 in Table 1 are related to students' reasons for attending PEC school. In their opinion, if they do not attend a PECs, s(he) has very little chance to study at a good high school (Q4). Students reported that it is a family tradition to attend a PEC; family insists they attend there due to insufficient science and technology education at schools. As can be seen, the two mean scores are quite high; especially question 3, which have the highest mean score.

Questions 6-16 in Table 2 are connected with participants' thoughts about science teachers at their schools and PECs. Most of the students reported that science teachers in PECs make more practice on the topics Q14 (81.92%) and they better prepare students to the central exams (Q16:87.32). However, public school teachers encourage students more to study hard than PECs' teachers (Q9). These are crucial findings.

Questions, 17-29 in Table 3, focused on students' responses on the contributions of PECs to science education, which were found to be highly positive. There are three positive scores, which are especially high. These important outcomes are realized in questions Q17 (89.72%), Q24 (90.71%) and Q26 (88.34%).

Questions 4-9 in Table 4 are positively related to influence of PECs in students' personal and social development. PECs are quite salient and effective in improving students' characters. According to the students' reports, the functions of the PECs are very important to the development of test taking techniques and experience for the central exams. Here are some important findings with high scores, especially, Q39 (88.32%) and Q40 (86.73%), which have the highest values among the 13 questions.

The responses to questions 43-48 in Table 5 were focused on general attitudes of students in PECs. Science teaching in PECs was determined to be of better quality than that in public schools (Q43) but science teachers were inexperienced in PECs (44). These are surprising findings.

Sixty-three percent of the students failed science courses in public school (Q1, Table 6). But students stated that their reasons for going to the PECs were not due to their failure (Q2). Students reported that the reasons of the unsuccessful in the science discipline in public schools are lack of laboratory experiments (79.43%), inadequate practice on the subject, overcrowding of science classes (68.56 %) and quality of teachers. Despite the unsuccessful of students in science classes, they said that they like science courses (Q4, 77.43%). These findings are extremely important.

For the calculated values in the Tables, for internal consistency and reliability, Cronbach's alpha coefficients range from 0,713 and 0,821.

CONCLUSION

The focus of this study was to investigate the science education at schools and PECs using the quantitative method. The survey questions were applied to the students in order to examine the PECs contribution to science education, while analyzing the pools data. The findings demonstrated that PECs contribute to a significant degree the enhancement of science lessons and increase the scores on central exams for high school entrance. So, four themes emerged from the analysis of the data. The first was reasons for students to attend PECs. According to the participants; it is to gain entrance to a better high school, therefore it is vitally necessary to attend a PECs. The second theme highlighted was that teaching quality of science lessons at both public schools and PECs were questioned by students. Students stated that PECs teachers are more diligent in teaching in science than those in public schools, especially for preparing them for the central test exams. The third theme addressed the effect of PECs on students' characters (eg. personal and social skills). The final theme is mainly related to students' lack of success in science lessons. It is interesting to note that although the majority of students like science lessons, they were unsuccessful. Students attend PECs in order to prepare for the high-stakes science test rather than due to their low achievement in this discipline in theirs schools. In the final theme, the two major reasons for students' lack of success are that discipline is not supported by experiments and practices. PECs' function is to complement the work of public schools in Turkey.

Acknowledgments: We would like to thank of Istanbul University, Scientific Research Center (BAB) for supporting this project. The project No: UDP-33398

REFERENCES

- Bangser, M., 2008. Preparing High School Students for Successful Transitions to Postsecondary Education and Employment. National High School Center 1-24, E-mail: buchmann.4@sociology.osu.edu.
- Basturk, S., & Dogan, S. 2010. Investigating high school teachers' views on Cram School. *International Journal of Human Sciences*, 7(2):135-157.
- Basturk, S., & Dogan, S. 2011. Evaluations of Cram School Mathematics Teachers on Cram Schools. *International Journal of Educational Research*, 2(3):68-84.
- Board, J., 2002. Private Schooling-What Is a Private School?, History of Private Schools in the United States. American Federation of Teachers <http://education.stateuniversity.com>
- Bray, M., 2010. Researching Shadow Education: Methodological Challenges and Directions. *Asia Pacific Education Review* 11:3-13.
- Buchmann, C., Condron, D J. & Roscigno, V J. 2010. Social Forces. Shadow Education, American Style: Test Preparation, the SAT and College Enrollment, 89 (2): 435-461.
- Buyukbas, N., 1997. Private courses and Aims of the Turkish Education System. *Journal of Contemporary Education* 229: 23–25.
- Byun, S-Y. & Park, P., 2012. The Academic Success of East Asian American Youth: The Role of Shadow Education. *Sociology of Education* 85(1): 40–60.
- Carpenter, D., &Kafer, K. 2012. A History of Private School Choice. *Peabody Journal of Education*, 87 3): 336-350.
- Celen, F K., Celik, A., & Seferoglu, S S. 2011. Turkish Education System and PISA Results. *Academic Information*. Inonu University, Turkey, 2:1-9.
- Chin, C., &Brown, D E. 2000. Learning in science: A comparison of deep and surface approaches. *Journal of Research in Science Teaching* 37 : 109-138.
- Cladia, B., Condron, D., & Roscigno, V. 2010. Shadow Education, American Style: Test Preparation, the SAT and College Enrollment. *Social Forces* 89 (2): 435-61.
- Dierkes, J., (2010). Teaching in the shadow: operators of small shadow education institutions in Japan. *Asia Pacific Education Review*, 11: 25-35.
- Kale, M., (2003). Liselerin örgütsel öğrenme düzeylerinin belirlenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, 199s.
- Gok, F., 2006. Expectations Market in the Entrance to Universities: Private Tutoring Centers. *Education, Science, Society*, 8: 102-109.
- Kennedy, R., 2011. A Timeline of Private School Events and History, Review Private School, www.privateschoolreview.com
- Kıral, B., & Kıral, E. 2009. Comparison of Primary Education System in Turkey and Japanese. Dicle University, *Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 12:53-65.
- Ministry of Education (ME) 2006. General Directorate of Teacher Training, General Qualifications of the Teaching Profession. <http://oyegm.meb.gov.tr>
- Ozden, M., 2010. Compare the chemistry teaching in schools and preparatory courses for university entrance examination. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 8(2): 397-416
- Ozoglu, M. 2011. Private Education Institutions: Facing the Shadow Education System, *Seta Analysis*, 36:1-26

- Tansel, A., & Bircan, F. 2005. Effect of Private Tutoring on University Entrance Examination Discussion Paper, 1609:1-23.
- Tansel, A., & Bircan, F. 2008. Private Supplementary Tutoring in Turkey, Recent Evidence on Its Various Aspects. *Social Science Research*, 3471:1-43.
- Tsai, C C., 2004a. Conceptions of learning science among high school students in Taiwan: A phenomenographic analysis. *International Journal of Science Education*, 26:1733–1750.
- Tsai, C C.& Kuo P C., 2008. Cram School Students' Conceptions of Learning and Learning Science in Taiwan. *International Journal of Science Education*, 30 (3):351-373.
- Tsukada, M., 1988. Institutionalised Supplementary Education in Japan: The Yobiko and Ronin Student Adaptations. *Journal Articles; Reports Descriptive*, 24(3): 285-303.
- Turkay, N T., 2013. The Shadow Education System: Private Courses. *International J. Soc. Sci.&Education*. 1.3(3): 619-634.
- www.osym.gov.tr/documatation

ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÇOCUKLARDA MÜKEMMELİYETÇİLİĞİN DEĞERLENDİRİLMESİ¹

Marilena Z. LEANA-TAŞCILAR*, Melodi ÖZYAPRAK**
Şule GÜÇYETER***, Esra KANLI****, Sezen CAMCI-ERDOĞAN*****

ÖZ

Bu araştırmanın amacı üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin incelenmesidir. Bu çalışmaya 10-13 yaş aralığında bulunan üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler katılmıştır. Verilerin toplanması aşamasında demografik özellikler ile çocukların kendilerini, anne-babalarını ve öğretmenlerini ne kadar mükemmeliyetçi bulduklarıyla ilgili soruların yer aldığı, araştırmacılar tarafından geliştirilen, Kişisel Bilgi Formu; ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin belirlenmesi için de “kendine yönelik mükemmeliyetçilik” (KY) ve “sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik” (SK) olmak üzere iki alt boyuttan oluşan “Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği - ÇEMÖ” (Uz-Baş & Siyez, 2010) kullanılmıştır. Betimsel araştırma modelinin benimsendiği çalışmada kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu için cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık gözlenmezken; sosyal kaynaklı alt boyutta erkeklerin kızlara oranla yüksek puanlar aldıkları bulgulanmıştır. Bununla birlikte çocukların kendilerini ve annelerini mükemmeliyetçi olarak algılamalarının her iki alt boyutu da etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstün Zeka, Mükemmeliyetçilik, Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği – ÇEMÖ

EVALUATION OF PERFECTIONISM FOR GIFTED AND TALENTED CHILDREN

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate perfectionism level of gifted and talented students. The study involved gifted and talented students at the age of 10 to 13. ID form that was developed by researchers was used to collect demographical features and data for students' perceptions about self-perfectionism, mothers' perfectionism, fathers' perfectionism and teachers' perfectionism. On the purpose of collection data for perfectionism, “Child and Adolescent Perfectionism Scale” -which has two subscales called “self-oriented perfectionism” and “socially prescribed perfectionism”- was used (Uz Baş & Siyez, 2010). The study was designed as descriptive and the findings showed that there was no difference on self-oriented perfectionism due to gender; whereas on socially prescribed perfectionism subscale, males had higher scores than females. It was also found out that children perceived themselves and their mothers as perfectionist and this perception effected the scores on both subscales.

Keyword: Giftedness, Perfectionism, Child and Adolescent Perfectionism Scale

¹ Bu çalışma 2013 yılında yapılan “International Conference on Talent Development & Excellence” başlıklı kongre kapsamında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

* Yrd. Doç. Dr. mleana@istanbul.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr. mzyaprak@yahoo.com

*** Arş. Gör. sgucyeter@gmail.com

**** Arş. Gör. esrakanli@gmail.com

***** Arş. Gör. Dr. sezenecamci@yahoo.com

Problem

Zeka, psikoloji biliminin uzun yıllardır üzerinde en çok araştırma yaptığı kavramlardan biridir. Alanyazın incelendiğinde pek çok farklı zeka tanımının yapıldığını görmekteyiz. Bazı araştırmacılar zekayı öğrenme ve öğrendiklerini kullanma yeteneği olarak tanımlarken (Clark, 2002; Davis ve Rimm, 1998), bazıları zekayı öğrenilenleri problem çözmede kullanma yeteneği olarak tanımlar (Maker, 2003). Her iki tanımda ortaya konulan zeka ifadesinin insan zekasını karşılamadığı ortadadır, zira insan dışındaki bazı canlılar da öğrenebilir ve öğrendiklerini karşılaşılan problemleri çözmede kullanabilir. O halde insan zekasının temel ayırt edici unsurunu ne oluşturmaktadır? Birçok uzman, insanı diğer canlılardan ayıran ve farklı kılan en önemli özelliğinin muhakeme yeteneği olduğu konusunda hem fikirdir (Gardner, 1999; Sternberg, 1997) ve muhakeme yeteneği zekanın önemli bir bileşeni olarak kabul edilmektedir.

Zekayı çok yönlü bir kapasite olarak gören Gardner'a (1999) göre, zeka bir bireyin genetik kalıtımıyla olduğu kadar, bireyin ekolojik ve kültürel çevresiyle olan tecrübe ve deneyimleriyle de şekillenir. Bu bağlamda, sözel-dil, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, bedensel-kinestetik, bireylerarası, birey içi, doğacı ve son dönemlerde eklenen var oluşçu ve ruhsal zeka da bu zeka türleri arasında gösterilmektedir.

Modern zeka kuramcılarında olan Sternberg (2003) ise insan zekasının triarşik teorisini öne sürmüştür. Sentezci (problemleri tanıma, tanımlama ve temsil etme), deneysel (değerlendirme ve sergileme) ve bağlamsal çevreye uyum gösterme, var olan çevreyi değiştirme ve uyumun başarısız olduğu zamanlarda farklı bir çevre seçme) alt teorilerinden oluşmaktadır. Bu bileşenlere analitik, yaratıcı ve pratik yetenekler de eklenmektedir.

Zeka ile ilgili literatürde bulunan ve her geçen gün yeni araştırma ve bulguların ışığında sayıları artan farklı tanım ve teoriler yer almaktadır. Zeka kavramı tek bir boyut, tek bir tanım, tek bir yaklaşım üzerinden açıklanamamaktadır. Bu durum kaçınılmaz olarak üstün zeka kavramını da etkilemektedir. Zeka tanımları üzerinde fikir birliğine varılamadığı gibi alanda çalışan bilim insanları üstün zeka kavramını da tek bir tanım altında toplayamamakta ve çeşitli zeka tanım ve teorileri ortaya koymaktadırlar.

Alinyazındaki önemli üstün zeka tanımlarından bir tanesi 1972'de yayınlanan Marland Raporunda yer almaktadır. Marland Raporuna göre üstün zekalı ve yetenekli bireyler, alışılmamış üstün zekaları sayesinde yüksek performans gösterebilen bireylerdir. Üstün performans gösteren bireyler bazı yetenek veya özelliklerin bir ya da birkaçının birleşimlerini gösterirler. Bu yetenekler arasında genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı veya üretken düşünme, liderlik yeteneği, görsel ve performans dayalı sanat yeteneği, psikomotor yetenek sayılabilir. (Akt. Kanlı, 2007). Maker (2003) ise, üstünlüğün sadece yüksek zeka bölümü ile değerlendirilmesine karşı çıkmış ve üstünlüğün temel bileşenleri arasında ilgiler, istekler ve karmaşık problemleri çözme yeteneğinin olduğunu söylemiştir. Üstün zekalılık kavramıyla ilgili günümüzde en çok kabul gören tanımlardan biri de Renzulli'nin (1986) üç özellik kümesidir. Bunlar; genel ve özel yetenek düzeyi, yaratıcılık ve motivasyon kümeleridir. Genel yetenekler, sözel ve sayısal muhakeme, soyut düşünme ve bilgilerin seçici anımsanması gibi yetenekleri içerirken; özel yetenek daha çok resim, dans gibi sanat alanında ya da fen, matematik gibi daha teknik alandaki yetenekleri kapsar. Yaratıcılık, yeni fikirler oluşturabilme ve esnek düşünme gibi süreçleri içerirken; motivasyon ise üstün iş görev üstlenme yeteneğidir. Renzulli, üstün bir bireyin bu üç özellik kümesinin keşiştiği noktada yer aldığını savunmaktadır (Akt.:Davaslil, 2004).

Farklı tanımlarda da vurgulandığı gibi üstün zeka karmaşık bileşenlerden oluşmaktadır ve bu durum da üstün zihinsel yeteneğe sahip bireylerin gelişim süreçlerinin normal zihinsel yeteneğe sahip bireylerden farklı olacağını göstermektedir. Bu duruma paralel olarak üstün zekalı kişilerin duygusal ve bilişsel yönlerinin etkileşimine değinen Columbus Grubu'na göre üstün zeka "üst düzey bilişsel yeteneklerin ve yoğun duyguların birleşerek alışılmadık dışında deneyimler yarattığı eş zamanlı olmayan gelişim" olarak tanımlanmaktadır (Akt. Sak, 2011). Üstün zekanın bu tanımında da vurgulandığı gibi üstün zekalı çocukların gelişim süreçleri ve gelişimsel özellikleri zihinsel, fiziksel, sosyal ve kişilik gibi farklı boyutlarda incelenmektedir (Leana, 2005). Bu özellikler arasında, yüksek öz güven, içten denetim, adalet duygusu, haksızlıklara karşı duyarlılık, kadercilik olmama sebat, ve mükemmeliyetçilik gibi özellikler sayılabilir (Robinson ve Clinkenbeard, 1998).

Üstün zekalı çocukların farklı duygusal ve zihinsel gelişimlerine bağlı olarak öz saygı düzeylerinin de normal gelişim gösteren yaşlılarına göre farklı olduğu düşünülmektedir. Farklı duygusal ve zihinsel gelişimlerinin olması ve özellikle bu iki gelişim alanının eşzamanlı şekilde ilerlemesi üstün bireylerin aynı zamanda mükemmeliyetçi yapılarına sahip olmalarına da sebebiyet verebilmektedir. Nitekim, Kramer (1988) ve Roberts ve Lowett'in (1994) araştırma bulgularına göre, üstün zekalı ergenler normal gelişim gösteren yaşlılarına göre daha fazla mükemmeliyetçilik özelliği sergilemektedir (Akt. Saranlı ve Metin, 2012). Buna karşın Parker ve Mills'in (1996) çalışmalarında üstün zekalı ve normal gelişim gösteren çocuklar arasında mükemmeliyetçilik derecesi açısından anlamlı bir fark görülmemiştir (Akt. Saranlı ve Metin, 2012). Üstün çocuklar ve ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeylerini inceleyen nicel çalışmalar gün geçtikçe artmakta birlikte sonuçlarında çelişkiler görülmektedir. Konu ile ilgili Türkiye'deki çalışmalara bakıldığında daha çok ergenlerle çalışıldığı fark edilmektedir (Mısırlı-Taşdemir, 2003; Bencik, 2006). mevcut araştırma, ilköğretim düzeyindeki üstün zekalı ve yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeyleri ile bu çocukların ailelerini ve öğretmenlerini ne kadar mükemmeliyetçi gördüklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Böylece mükemmeliyetçiliğin üstün zekalı çocuklarda erken yaşlarda görülüp görülmediği ve bu bağlamda çocukların ailelerinin ve öğretmenlerin mükemmeliyetçilik düzeylerini nasıl algıladıklarını ortaya koyarak alanyazına katkı sağlanması beklenmektedir.

Mükemmeliyetçilik Nedir?

Birey doğduğu andan itibaren çevresel uyarıcılarla karşı karşıya kalmaktadır. Büyüme ve gelişme döneminde çocuğun davranışları eleştirilerek, düzeltilerek ve ödüllendirilerek kişisel ve toplumsal beklentilere uygun davranmayı öğrenmesi konusunda sürekli olarak yönlendirilmektedir. Çevresel şartların oluşturduğu baskı neticesinde pek çok kişi belirli standartlara ulaşma çabası içerisinde olmaktadır. Bazen bu standartlar ulaşılabilenin çok üzerinde tutulduğu için mükemmeliyetçilik ortaya çıkabilmektedir. Alanyazında mükemmeliyetçiliğe farklı bakışlar ve bu bakış açılarını yansıtan farklı tanımlar yer almaktadır. Litauer ve Litauer (1997), bireyin kendisine ve diğerlerine yönelik yüksek standartlar belirlemesini ve her şeyin, her zaman düzen içerisinde olmasını istemeyi "mükemmeliyetçilik" olarak tanımlamaktadırlar. Mükemmeliyetçilik yüksek standartları karşılamayan ya da mükemmel olmayan her şeyden mutsuz olma eğilimi olarak da ifade edilmektedir (Strip ve Hirsch, 2000). Rimm (1994) ise mükemmeliyetçiliğin yapısında hataya yer olmadığını ve böyle kişilerin her zaman en iyi sonucu elde etmek istediklerini belirtmek-

tedir. Hollingworth (1942), üstün zekalı çocukların özelliklerini ortaya koymak için çok yüksek zihinsel düzeye sahip (180 IQ) 12 tane (8 erkek, 4 kız) üstün zekalı çocukla yaptığı vaka incelemelerinde, eğitimlerinin hızlandırılması gerektiği, toplumsal olarak dışlanmak riskiyle karşı karşıya kaldıkları ve duygusal olarak hazır olmadıkları halde önemli felsefik ve etik sorularla yüzleşmek zorunda kalmalarının sorun yarattığı sonuçlarına varmıştır. Hollingworth bu çalışmalarında (1926;1942) mükemmeliyetçiliği, ilk defa üstün zekalı bireylerin duygusal özelliklerinden biri olarak kabul etmektedir. Davis'e (2006) göre üstün zekalı mükemmeliyetçi bireyler, her zaman daha iyisinin yapılabileceğine inandıkları için performanslarından memnun olmamaktadırlar.

Üstün zekalı bireyler göz önünde bulundurulduğunda mükemmeliyetçiliğin onların eş zamanlı olmayan gelişimlerinin bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Zihin, bedenden daha hızlı geliştiği için, sonuca varma özellikleri ve değerleri yaşlıları ile değil, zihinsel açıdan benzerleri ile aynıdır. Bu gelişiminin farkında olan üstün zekalı çocuk kendine ulaşılması zor ölçütler belirler, ancak henüz bedeni yeteri kadar gelişmiş olmadığı için beynin ihtiyaçlarını karşılayamaz ve böylece cesareti kırılır (Silverman, 1993).

Yüksek mükemmeliyetçilik düzeylerine sahip olan bireyler kendilerine çok yüksek standartlar koymaları ve performanslarına karşı aşırı eleştirel yaklaşımları ile karakterize edilirler (Frost, Marten, Lahart, ve Rosenblate, 1990). Bu durumun hem olumlu hem de olumsuz sonuçları vardır; yüksek standartlara sahip olmanın yüksek motivasyon ve başarı gibi olumlu sonuçları olabirirken (Bieling, Israeli, Smith ve Antony, 2003), kendine karşı aşırı eleştirel olma bireyde yetersizlik hissine, özgüven kaybına ve hatta depresyona sebebiyet verebilmektedir. Ülkemizde yapılan güncel bir çalışmada üstün zekalı çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerinin akademik özyeterlilikleriyle de ilişkili olduğu bulgulanmıştır (Yılmaz-Çelik, 2013) Üstün zekalıların eğitimi alanında çalışan pek çok uzman için sağlıklı mükemmeliyetçilik oksimoron (tezat) olarak nitelenmektedir (Greenspan, 2000).

Mükemmeliyetçiliğin Yapısı

Alanyazın incelendiğinde mükemmeliyetçiliğin yapısı ile ilgili farklı düşüncelerle karşılaşılmaktadır. Mükemmeliyetçilik son yıllarda araştırmacılar tarafından daha da artan bir fikir birliği ile çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Fakat hâlihazırda bu çok boyutlu yapıyı oluşturan parçalarla ilgili ortak bir karara erişilememiştir. Pek çok araştırmacı mükemmeliyetçiliğin devamlılık arz eden davranışlar ve düşüncelerle karakterize edilebileceğini ve olumlu ya da sağlıklı ve olumsuz ya da sağlıksız boyutları olabileceğini ifade etmektedir (Silverman, 1993; Schuler, 2000). Bunun yanı sıra mükemmeliyetçilik sağlıklı - sağlıksız ya da uyumlu- uyumsuz gibi ikili yapılarda da incelenmektedir (Parker, 2000). Rice, Ashby ve Slaney (1998), mükemmeliyetçiliği uyumlu (adaptive) ve uyumsuz (maladaptive) şeklinde isimlendirdikleri iki gruba ayırmışlardır. Uyumlu (adaptive) mükemmeliyetçilerin ulaşmayı amaçladıkları yüksek standartları bulunmakta ve bu amaçlara ulaşmak için belirli bir plan çerçevesinde çalışmaktadırlar. Bu gruba giren mükemmeliyetçilerin motivasyonları ve başarı oranları genellikle yüksek olmaktadır. Buna bağlı olarak olumlu bir benlik algısına sahip olmaktadır. Uyumlu mükemmeliyetçilerin aksine uyumsuz (maladaptive) mükemmeliyetçiler ise kendilerine ulaşamayacakları yüksek standartlar ve hedefler belirlemekte ve bu hedeflere ulaşma konusunda endişe duymakta ve çalışmalarını ertelemektedir. Bu gruba giren mükemmeliyetçi bireylerin kaygı düzeyleri ve depresyona girme riskleri yüksek ve benlik algıları da genellikle olumsuzdur.

Benzer şekilde Adkins ve Parker (1996) mükemmeliyetçiliği aktif ve pasif olmak üzere ikiye ayırarak incelemişlerdir. Piirto, mükemmeliyetçiliği esnek (enabling) mükemmeliyetçilik ve esnek olmayan (disabling) mükemmeliyetçilik olmak üzere ikiye ayırmaktadır (Akt. Nugent, 2000).

Hamachek (1978) normal ve nevrotik mükemmeliyetçiliği birbirinden ayırmıştır. Hamachek'e göre bireyin daha iyiye ulaşmak için çabalamasını içeren mükemmeliyetçilik olumlu bir kişilik özelliği iken, bu iyiye ulaşma çabası nevrotik davranışlar içerdiğinde olumsuz bir kişilik özelliğine dönüşmektedir (Chan, 2009). Frost ve arkadaşları da (1990), Hamachek'in görüşlerinden etkilenmişlerdir ve onlara göre nevrotik mükemmeliyetçiler neyi doğru yaptıklarıyla değil, neyin yanlış olduğuyla ilgilenmektedirler.

Mükemmeliyetçi Kişinin Özellikleri

Mükemmeliyetçi insanlarda en çok görülen algılama bozukluklarından birisi "ya hep ya hiç" tarzı düşünmedir. Bu düşünce tarzında kişi "doğru" ile "yanlış" arasında pek çok derece bulunabileceğini düşünmeden, olayları sadece doğru ve yanlış olarak sınıflama eğilimindedir. Bu düşünce tarzı yüksek standartlara sahip olma anlamına da gelmektedir. Bu düşünce tarzıyla, düşüncelerin odak noktasına bağlı olarak depresyon, anksiyete ve öfke görülebilmektedir. Başkalarının davranışlarıyla ilgili düşüncelere öfke eşlik edebilirken, kişinin kendisiyle ilgili bu tip düşüncelerine anksiyete, depresyon ve yetersizlik hisleri eşlik etmektedir (Antony ve Swinson, 2000).

Bu özelliklerinin yanı sıra mükemmeliyetçi bireylerin aşırı sert standartlara sahip olabildiği bilinmektedir. Esnek olmayan kişilikleri dolayısıyla hem kendilerine hem de diğerlerine çok fazla sorumluluk yüklerler ve başarısızlığa tahammül gösteremeyebilirler. Böyle durumlarda aşırı kontrolcü davranabilirler ve hem kendilerinin hem de diğerlerinin yaptıkları işleri sürekli denetlerler. Bu davranış şekli mükemmeliyetçi bireylerin insan ilişkilerinde de sıkıntılar yaşamasıyla sonuçlanabilmektedir. Üstün zekalı mükemmeliyetçi bireyler kendilerinin ve çevrelerinin beklentilerini karşılayabilmek adına performanslarına aşırı önem verebilirler. Bu da onlarda "her zaman her şeyin en iyisini yapmalıyım" tarzı bir aksak düşüncenin gelişmesine sebebiyet verebilir. Üstün zekalı çocuklarda mükemmeliyetçilik bazı durumlarda kendini beklenmedik başarısızlık olarak da gösterebilmektedir. Böyle bireyler her zaman en iyi sonucu elde etmek isterler fakat herkes tarafından bilindiği gibi daimi mükemmellik mümkün değildir. Böylesi bir durumla karşılaşan üstün çocuk yapacağı şeyin mükemmel olması için çok aşırı çabalar veya sonucun her zaman mükemmel olamayacağını kavradığında kısaca denemekten vazgeçebilir (Davis, 2006).

Bu araştırmanın amacı üstün zekalı ve yetenekli olarak tanılanmış olan çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerini çeşitli demografik özellikler açısından incelemektir. Ayrıca anket formunda sorulan sorular ile çocukların kendilerini, anne, baba ve öğretmenlerini ne kadar mükemmeliyetçi buldukları sorgulanmış ve elde edilen cevaplarla kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeylerini ne derece etkilendiği araştırılmıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın Türkçeye yeni kazandırılmış olan Çocuk Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin (ÇEMÖ) yaygınlaşmasına ve ülkemizde üstün zekalı ve yetenekli çocukların önemli kişilik özelliklerinden biri olan mükemmeliyetçilikle ilgili alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Araştırma grubu ilköğretim düzeyindeki üstün zekalı ve yetenekli çocukları kapsadığı için mükemmeliyetçiliğin erken yaşlarda da ortaya çıkıp çıkmadığı ve mükemmeliyetçiliğin kendinden mi sosyal kaynaklı mı olup olmadığı

ğı; çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerinin kendilerini, anne-baba ve öğretmenlerini mükemmeliyetçi bulup bulmama durumlarına göre değişip değişmediği üzerine önemli ipuçları sunması beklenmektedir. Araştırma bulguları doğrultusunda elde edilen betimsel ve çıkarımsal bilgiler ülkemizdeki üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sosyal ve duygusal gelişim özelliklerinin tespiti ve olası sosyal duygusal sorunlarının çözümlerine yönelik tedbir alınması açılarından da önemli görülmektedir.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Bu çalışmada betimsel araştırma modeli benimsenmiştir. Bu bağlamda çalışmanın evrenini İstanbul ilinde 2012-2013 eğitim öğretim yılında eğitim gören üstün zekâlı ve yetenekli 10-13 yaşları arasındaki öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini belirlemek üzere yakınlık ve erişim kolaylığı sağlaması bakımından amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2008) benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Bilim Sanat Merkezlerine ve özel okulların üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar için açmış olduğu özel sınıflara devam eden üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler oluşturmuştur.

Tablo 1’de görüldüğü üzere örneklemin % 40.7’si kızlardan, %59.3’ü ise erkeklerden oluşmaktadır. Çalışılan örneklem okul türü bakımından incelendiğinde ise %58.3’ünün özel okula; %41.7’sinin ise devlet okuluna devam ettiği görülmektedir. Yaşlara göre cinsiyet ve okul türü dağılımı Tablo 1’de ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyet, Yaş ve Okul Türüne Göre Dağılım Tablosu

		Yaş				Toplam	
		10	11	12	13		
Cinsiyet	Kız	n	15	13	6	10	44
		%	34.1	29.5	13.6	22.7	40.7
	Erkek	n	35	18	9	2	64
		%	54.7	28.1	14.1	3.1	59.3
Toplam		n	50	31	15	12	108
		%	46.3	28.7	13.9	11.1	100
Okul Türü	Özel	n	28	17	11	7	63
		%	44.4	27.0	17.5	11.1	58.3
	Devlet	n	22	14	4	5	45
		%	48.9	31.1	8.9	11.1	41.7
Toplam		n	50	31	15	12	108
		%	46.3	28.7	13.9	11.1	100

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmacılar tarafından geliştirilen ve farklı demografik özellikleri ve çocukların kendilerini, anne-babalarını ve öğretmenlerini ne kadar mükemmeliyetçi bulduklarıyla ilgili soruların yer aldığı bir bilgi formu kullanılmıştır.

Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇEMÖ). Flett ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen CAPS (The Child and Adolescent Perfectionism Scale) “kendine yönelik mükemmeliyetçilik” (KY) (11 madde) ve “sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliği” (SK) (11 madde), ölçen toplam 22 maddelik 5’li likert tipi bir öz değerlendirme ölçeğidir. Minimum 3. sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulanabilir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Uz-Baş ve Siyez (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışmaları yapıldıktan sonra, güvenilirliği test-tekrar test yöntemiyle incelenmiştir. 56 ilköğretim öğrencisiyle yapılan test tekrar test çalışmaları sonucunda güvenilirlik katsayıları kendine yönelik mükemmeliyetçilik boyutu için .63 ($p < .001$); sosyal olarak öğrenilmiş mükemmeliyetçilik boyutu içinse .72 ($p < .001$) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı da kendine yönelik mükemmeliyetçilik boyutu için .72; sosyal olarak öğrenilmiş mükemmeliyetçilik boyutu içinse .86 olarak hesaplanmıştır (Uz-Baş ve Siyez, 2010). Mevcut çalışmada ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılmış ve kendine yönelik mükemmeliyetçilik boyutu için Cronbach Alfa değeri .85; sosyal olarak öğrenilmiş mükemmeliyetçilik boyutu içinse .89 olarak bulunmuştur.

Yapılan faktör analizi çalışmaları sonucunda ölçeğin orijinal versiyonundan 4 madde elenmiş ve ölçeğin Türkçeye uyarlanmış son halinin 18 maddeden oluşmasına karar verilmiştir. Yapılan benzer ölçek (convergent validity) geçerlik çalışmaları kapsamında ise, ölçek puanları ile Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuçlar, ölçeğin iki alt boyutunun da Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği ile anlamlı ilişkilere sahip olduğunu göstermiştir (Uz-Baş ve Siyez, 2010).

Bulgular

Araştırmada öğrencilerin ölçeğe ait iki alt boyuta ilişkin aritmetik ortalamaları arasında cinsiyete, yaşa, kardeş sayısına, devam edilen okul türüne, öğrencinin kendisini, annesini, babasını ve öğretmenini mükemmeliyetçi olarak görüp görmemesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemeden önce, veri dağılımının normallik varsayımının test edilmesinde Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Yapılan inceleme sonucu, ölçeğin iki alt boyutuna ait veri dağılımının normal olduğu ($p > .05$); varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle iki alt boyutla ilgili tüm analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 2. ÇEMÖ'nin KY Mükemmeliyetçilik Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	Sd	t	p
Kız	42	29,54	8,79	104	-1,462	,147
Erkek	64	31,82	7,18			

$p > .05$

Tablo 2'de görüldüğü üzere örneklemdaki kız ve erkek öğrencilerin, Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin KYM Alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($t = -1.462$, $p > .05$).

Tablo 3. ÇEMÖ'nin SK Mükemmeliyetçilik Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	Sd	t	p
Kız	42	25,28	9,43	100	-2,956	,004
Erkek	60	30,71	8,91			

$p < .01$

Tablo 3'de görüldüğü üzere örneklemdaki kız ve erkek öğrencilerin, Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin SK alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır ($t = -2.956$, $p < .01$). Erkeklerin SK alt boyutu puan ortalamalarının ($X = 30.71$), kızların SK alt boyutu puan ortalamalarından ($X = 25.28$) anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4. ÇEMÖ'nin KY Mükemmeliyetçilik Alt Boyut Puanlarının Okul Türüne Göre t-Testi Sonuçları

Okul Türü	N	X	SS	Sd	t	p
Özel	62	30,27	7,25	104	-1,006	,064
Devlet	44	31,84	8,72			

$p < .05$

Tablo 4'de görüldüğü üzere örneklemdaki özel ve devlet okulunda eğitimlerine devam eden öğrencilerin, ÇEM ölçeğinin KYM Alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($t = -1.006$, $p > .05$).

Tablo 5. ÇEMÖ'nin SK Mükemmeliyetçilik Alt Boyut Puanlarının Okul Türüne Göre t-Testi Sonuçları

Okul Türü	N	X	SS	Sd	t	p
Özel	57	27,80	10,30	100	-0,806	,025
Devlet	45	29,33	8,33			

p<.05

Tablo 5, örneklemedeki özel ve devlet okuluna giden öğrenciler arasında, ÇEMÖ'nin SK mükemmeliyetçilik alt boyutundan aldıkları puanlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (t=-0.806, p <.05). Devlet okuluna devam eden öğrencilerin "SK mükemmeliyetçilik" alt boyut ortalamalarının (X=29.33), özel okula devam eden öğrencilerin ortalamasından (X=27.80) anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin kendini, anne babasını, öğretmenini mükemmeliyetçi görme düzeylerinin ÇEMÖ ölçeğinin KY ve SK alt boyut boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmış olup ardından yapılan Post hoc (Tukey HSD) testleriyle farklılıkların kaynakları tespit edilmiştir. Tablo 6'da analiz sonuçları gösterilmiştir.

Table 6. Öğrencinin kendini, annesini, babasını ve öğretmenini mükemmeliyetçi görüp görmemesi ile ÇEMÖ'nin KY ve SK Alt boyut puanları arasındaki ilişkiyi gösteren ve Post Hoc (Tukey HSD) Sonuçları

		Evet (1)	Hayır (2)	Kısmen (3)	F	P	1/2	1/3	2/3
Öğrenci	KY	34.75(5.71)	26.03(7.91)	30.79 (7.87)	11.22	***	***	*	*
	SK	33.45(7.22)	24.03(10.31)	27.42 (8.87)	9.01	***	***	*	-
Anne	KY	33.65(7.10)	27.90(8.96)	30.06 (6.67)	5.52	**	**	-	-
	SK	34.12(7.19)	22.06(8.83)	27.61 (8.43)	19.62	***	***	**	*
Baba	KY	33.94(7.30)	28.21(8.87)	30.50 (6.68)	4.89	**	**	-	-
	SK	34.31(7.56)	23.81(8.99)	27.59 (8.93)	12.55	***	**	-	-
Öğretmen	KY	34.07(7.32)	27.23(8.67)	31.48 (5.56)	8.20	***	***	-	-
	SK	32.63(8.12)	25.00 (9.82)	27.58 (8.62)	7.02	***	***	-	-

* p< .05, ** p< .01, *** p< .001

Tablo 6'daki analiz sonuçlarına göre örneklemdaki öğrencilerin kendilerini, anneleri, babaları ve öğretmenlerini mükemmeliyetçi görüp görmeme düzeyleri ile ÇEMÖ'nin KY ve SK mükemmeliyetçilik alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Örneklemdaki öğrencilerin kendilerini mükemmeliyetçi görüp görmeme düzeyleri ile ölçeğin KY ve SK mükemmeliyetçilik alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ($F(2-103)=11.22, p<.001$; $F(2-99)=9.01, p<.001$). Benzer şekilde öğrencilerin annelerine yönelik mükemmeliyetçilik algıları ile ölçeğin KY ve SK alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ($F(2-103)=5.52, p<.01$; $F(2-99)=19.62, p<.001$). Öğrencilerin babalarına yönelik mükemmeliyetçilik algıları ile ölçeğin KY ve SK alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ($F(2-103)=4.89, p<.01$; $F(2-99)=12.55, p<.001$). Son olarak öğrencilerin öğretmenlerine yönelik mükemmeliyetçilik algıları ile ölçeğin KY ve SK alt boyutları arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ($F(2-103)=8.20, p<.001$; $F(2-99)=7.02, p<.001$).

Tablo 6'daki post hoc (Tukey HSD) analizleri incelendiğinde ÇEMÖ'nin KY mükemmeliyetçilik alt boyut puanlarının, *kendisini* mükemmeliyetçi gören ve görmeyen ($p<.001$); gören ve kısmen gören ($p<.05$); görmeyen ve kısmen gören ($p<.05$) öğrenci grupları arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. SK mükemmeliyetçilik alt boyut puanları ise *kendisini* mükemmeliyetçi gören ve görmeyen ($p<.001$); gören ve kısmen gören ($p<.05$) öğrenci grupları arasında anlamlı bir şekilde farklılaşırken, kendini mükemmeliyetçi görmeyen ve kısmen gören öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. ÇEMÖ-KY alt boyut puanları, *annesini* mükemmeliyetçi gören ve görmeyen öğrenci grupları arasında anlamlı bir şekilde farklılaşırken ($p<.01$), *annesini* mükemmeliyetçi gören ve kısmen gören; görmeyen ve kısmen gören öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. SK alt boyut puanlarının ise, *annesini* mükemmeliyetçi gören ve görmeyen ($p<.001$); gören ve kısmen gören ($p<.01$); görmeyen ve kısmen gören ($p<.05$) öğrenci gruplarının hepsi arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. ÇEMÖ-KY alt boyut puanları, *babasını* mükemmeliyetçi gören ve görmeyen öğrenci grupları arasında anlamlı bir şekilde farklılaşırken ($p<.01$), *babasını* mükemmeliyetçi gören ve kısmen gören; görmeyen ve kısmen gören öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Benzer şekilde SK alt boyut puanları için de, sadece *babasını* mükemmeliyetçi gören ve görmeyen öğrenci grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<.01$).

Benzer şekilde ÇEMÖ-KY alt boyut puanları, *öğretmenini* mükemmeliyetçi gören ve görmeyen öğrenci grupları arasında anlamlı bir şekilde farklılaşırken ($p<.001$), *öğretmenini* mükemmeliyetçi gören ve kısmen gören; görmeyen ve kısmen gören öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Aynı şekilde SK alt boyut puanları için de, sadece *öğretmenini* mükemmeliyetçi gören ve görmeyen öğrenci grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<.001$).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeyleri incelenmiştir. Sonuçlar demografik bilgi formundan elde edilen değişkenlere göre değerlendirilmiştir. 44'ü kız, 64'ü erkek olmak üzere, 10-13 yaş aralığında bulunan toplamda 108 öğrenci ile çalışılmıştır. Bulgular, çalışma grubu için mükemmeliyetçiliğin kullanılan ÇEMÖ'nin

KY alt boyut puanında cinsiyetler arası fark ortaya koymazken, SK alt boyut puanında ise erkeklerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin kızlara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulguların yanı sıra, mükemmeliyetçilik ölçeğinin her iki alt ölçeğinde de yüksek puana sahip çocukların kendilerini, annelerini, babalarını ve öğretmenlerini mükemmeliyetçi buldukları tespit edilmiştir.

Mükemmeliyetçilik üstün zekalı ve yetenekli bireylerin önemli kişilik özellikleri arasında yer almakta ve bazı tanımlama kriterleri içerisinde bu kavrama yer verilmektedir. Alanyazında üstün ve normal gelişim gösteren bireylerin mükemmeliyetçilik açısından karşılaştıran çalışmalar bulunduğu gibi, mevcut araştırmadaki gibi sadece üstün zekalı ve yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerinin incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır. LoCicero ve Ashby, (2000) tarafından 12-15 yaş arası 83 (34 erkek, 49 kız) üstün zekalı çocukla yapılan çalışmada üstün zekalı çocuklar uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik açısından incelenmiş ve üstün zekalı çocukların çoğunluğunun uyumlu mükemmeliyetçiler olduğu bulunmuştur. Parker (2000) üstün yeteneklilerdeki mükemmeliyetçilik özellikleri ile ilişkilendirilen birçok deneysel araştırmanın sonuçlarını tartıştığı çalışmasında, yaygın inancın aksine üstün yeteneklilerde olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimlerinin daha fazla olmadığını belirtmiştir. Üstün yeteneklilerde var olan üstünlük çabasının, başarıya teşvik edici bir güç olduğunu, başarısızlık ve kişisel problemleri ortaya çıkaran olumsuz mükemmeliyetçilik olmadığını ortaya koymuştur.

Zeka ve cinsiyet bakımından mükemmeliyetçilik araştırıldığında, Baker (1996) 9. sınıftaki üstün zekalı kızların üstün zekalı erkeklerden ve diğer normal gelişim gösteren yaşlılarından (kız ve erkek) daha yüksek mükemmeliyetçilik düzeylerine sahip olduklarını bulmuştur. Aynı şekilde Leana ve Kanlı (baskıda) tarafından 84 üstün zekalı ve normal öğrenci ile yapılan çalışmada kızların erkeklere oranla daha yüksek olumlu mükemmeliyetçilik puanına sahip olduğu ortaya konmuştur. Mevcut araştırmada da destekleyici bir durum bulgulanmıştır. Çalışmada kullanılan ÇEMÖ'nin her bir alt boyutundan alınabilecek maksimum puan 45'tir, alınan puan ile mükemmeliyetçilik düzeyi doğru orantılıdır. Bu bağlamda, ÇEMÖ'nin alt boyutlarının tanımlayıcı değerleri incelendiğinde kendine yönelik mükemmeliyetçilik için grubun aritmetik ortalaması 30.7 iken, sosyal kaynaklı boyut için ise 29.5 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerden oluşan çalışma grubunun görece yüksek bir mükemmeliyetçilik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Giriş kısmında bahsedildiği üzere mükemmeliyetçilik çok boyutlu bir olgu olarak ele alınmaktadır. Alanyazında da mükemmeliyetçilik uyumlu-uyumsuz, olumlu-olumsuz, nevrotik-sağlıklı, kendine yönelik-çevreye yönelik gibi bağlamlarda ele alınmaktadır. Mevcut çalışmada kullanılan ÇEMÖ Türkçe'ye yeni kazandırıldığı için kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliği inceleyen çalışmaların sayısı sınırlıdır, o nedenle tartışmada sadece ÇEMÖ'nin kullanıldığı araştırmalar değil, mükemmeliyetçiliği farklı boyutlarda ele alan araştırmaların sonuçlarına da yer verilmiştir.

Mükemmeliyetçiliği, olumlu ve olumsuz bağlamlarda ele alan, Chan (2009) araştırmasında, cinsiyet değişkeninin anlamlı bir fark ortaya koymadığını, ancak olumsuz mükemmeliyetçiliğin erkeklerde daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde, Oran-Pamir'in (2008) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada, erkeklerin kız öğrencilere göre kişisel standartlar, ailesel eleştiri ve davranışlardan şüphe alt boyutlarında daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgulara paralel olarak Mısırlı-Taşdemir'in (2003) üstün zekalı çocuklarda sınav kaygısı ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yap-

miş olduğu araştırmada, erkeklerin kızlara oranla a) daha fazla olumsuz mükemmeliyetçilik sergiledikleri, b) hatalara daha çok ilgi gösterdikleri ve bunu başarısızlıkla bağdaştırdıkları, c) ailelerini daha eleştirel olarak algıladıkları ve d) daha yüksek standartlara sahip olma eğilimde oldukları görülmektedir. Stoeber & Stoeber (2009), genç yetişkinlerle yaptıkları çalışmada mükemmeliyetçilik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını bulgulamışlardır. Kanlı (2011), üstün zekâlı ve normal gelişim gösteren ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve sürekli kaygı düzeylerini incelediği araştırmasında belirtilen ölçek skorları için zeka değişkeni açısından bir fark bulgulanamaz iken, cinsiyet değişkenine göre her üç ölçekte de anlamlı fark bulgulanmış ve erkek öğrencilerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve sürekli kaygı düzeylerinin çalışma grubuna dahil edilen kız öğrencilerin skorlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mevcut çalışmada ÇEMÖ'nin kendine yönelik alt boyut puanında kızlar ve erkekler arasında bir fark bulgulanamazken, sosyal kaynaklı alt boyut puanında erkekler lehine bir farklılık görülmektedir. Erkeklerin kızlardan daha yüksek puanlar almış olması, ataerkil toplumlarda erkeklerden daha yüksek beklenti içerisinde olunmasının bir sonucu olarak yorumlanabilir.

Araştırma bulguları özel ve devlet okullarına devam eden öğrenci grupları arasında anlamlı bir fark ortaya koymamıştır. Çalışma grubu incelendiğinde öğrencilerin %42'si devlet okullarına devam ederken, %58'i özel okullara devam etmektedir. Bu öğrencilerin %88'i Bilim ve Sanat Merkezlerine devam ederken, %12'si kayıtlı oldukları özel okulların üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik sınıflarında farklılaştırılmış eğitim almaktadır. Gruplar arasında mükemmeliyetçilik düzeyleri açısından fark çıkmaması her iki grubun da zihinsel ihtiyaçlarına yönelik farklılaştırılmış eğitim almalarıyla açıklanabilir. Sonuçların genellenebilmesi adına sadece örgün eğitim dahilinde farklılaştırılmış eğitim alan öğrenci sayılarının daha fazla olacağı, daha büyük bir örneklem ile çalışılması önerilmektedir.

Araştırma sonuçları, öğrencilerin kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutları ile kendi mükemmeliyetçilik düzeylerini algılayışları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Kendine yönelik alt boyutun puanlarının post hoc testi sonuçları "kendinizi mükemmeliyetçi bulur musunuz?" sorusuna "evet", "hayır" ve "kısmen" olarak cevaplayanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu durum, çocukların kendi mükemmeliyetçilik düzeyleri konusundaki farkındalıklarının yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. ÇEMÖ'nin sosyal kaynaklı alt boyutun puanlarının post hoc testi sonuçları aynı soru için incelendiğinde ise "evet" cevabı veren grup ile "hayır" ve "kısmen" cevaplarını veren gruplar arasında anlamlı farklar olduğunu fakat "hayır" ve "kısmen" cevaplarını veren gruplar arasında bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, kendini mükemmeliyetçi olarak gören çocukların, kendini kısmen mükemmeliyetçi gören ya da hiç görmeyen çocuklara oranla sosyal çevrelerinin algı ve beklentilerinden daha çok etkilendikleri şeklinde yorumlanabilir.

Aynı şekilde çocukların anne, baba ve öğretmenlerini mükemmeliyetçi bulup bulmadıklarıyla ilgili soruların cevaplarının incelenmesi neticesinde, kendine yönelik mükemmeliyetçilik boyutunda yüksek puanlar alan öğrenciler anne, baba ve öğretmenlerini de mükemmeliyetçi olarak görürken; düşük puan alanlar ise bu bireyleri de mükemmeliyetçi olarak algılamamaktadır. Ancak ÇEMÖ'nin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik boyutunda ise çocukların anne, baba ve öğretmenlerini mükemmeliyetçi bulma düzeyleri farklılıklar göstermektedir. Söz konusu olan birey anne olduğunda, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların annelerini mükemmeliyetçi görme düzeyleri ne olursa olsun kendilerinin sosyal kaynaklı

mükemmeliyetçilik düzeyleri etkilenmektedir. Farklı olarak babalarını ve öğretmenlerini mükemmeliyetçilik düzeylerini algılayışları çocukların kendi sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeylerini annelerine kıyasla daha az etkilemektedir. Çevrelerindeki bireyleri mükemmeliyetçi olarak tanımlayan çocuklar ortalamalara bakıldığında sosyal kaynaklı boyutta da daha yüksek puanlar almışlardır. Bu bağlamda çocuğun, çevreden aldığı yanıtlar neticesinde oluşan mükemmeliyetçilik düzeyi ile yakın çevresindeki bireylerin mükemmeliyetçilik düzeylerini algılayışı arasında bir bağlantının olduğu görülmüştür. Mevcut çalışmada annenin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeyine fazla etki eden birey olarak bulgulanması, çocukların içinde buldukları gelişim dönemi özellikleriyle de açıklanabilir.

Araştırmanın az sayıdaki (n=108) özel bir çalışma grubunda uygulanmış olması ve grubun farklılaştırılmış bir eğitim alıyor olması, sonuçların genelleştirilebilmesi için de bir sınırlılık oluşturmaktadır. Mevcut araştırmaya benzer bir araştırmanın daha büyük bir örnekleme yapılması ve bu örnekleme özel eğitim almayan ve farklı türlerde destek eğitimi alan üstün zekalı ve yetenekli çocukların dahil edilmesi sonuçların genellenebilmesi adına daha yararlı olacaktır.

Mükemmeliyetçiliğin sadece olumsuz sonuçlar doğuran bir yapı olmadığı bilinmektedir. Bundan dolayı, üstün zekalı ve yetenekli çocukların mükemmeliyetçilikle ilgili farkındalık düzeylerini arttıracak bilişsel ve duyuşsal hedeflerin eğitim programlarına dahil edilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada çocukların mükemmeliyetçiliklerini en çok etkileyen birey olan annelerin de bu konudaki farkındalıklarının artırılması adına seminerlerin düzenlenmesi ve okuldaki rehberlik servislerinin danışmanlık hizmeti sunmasının çok önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca ileride yapılacak olan araştırmalarda anne, baba ve öğretmenlerin de mükemmeliyetçilik düzeyleri belirlenerek, bunların üstün zekalı ve yetenekli çocuklardaki etkilerinin incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adkins, K. & Parker, W. D. (1996). Perfectionism and suicidal preoccupation. *Journal of Personality*, 64, 529-543.
- Antony, M. M. & Swinson, R. P. (2000). *Mükemmeliyetçilik Dost Sandığımız Düşman*. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Baker, J. A. (1996). Everyday stressors of academically gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 7, 356-368.
- Bencik, S., (2006). "Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik ve Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi." Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bieling, P. J., Israeli, A., Smith, J. & Antony, M. M. (2003). Making the grade: the behavioural consequences of perfectionism in the classroom. *Personality and Individual Differences*, 35, 163-178.
- Chan, D.W. (2009). Perfectionism and goal orientations among Chinese gifted student in Hong Kong. *Roeper Review*, 31, 9-17.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted* (6th Ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.

- Davaslıgil, U. (2004). "Üstün Çocuklar", Yer aldığı eser R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*, (ss. 211- 218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 63, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 1.
- Davis, G. A. & Rimm, S. B. (1998). *Education of the gifted and talented* (4th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Davis, G.A. (2006). *Gifted children and gifted education: a practical guide for teacher and parents*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.
- Flett, G.L., Hewitt, P.L., Boucher, D.J., Davidson, L.A., & Munro, Y. (2000). The child and adolescent perfectionism scale: development, validation, and association with adjustment. Unpublished Manuscript.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Gardner, H. (1999). *Multiple intelligences for the 21. century*. New York: Basic Books.
- Greenspan, T. S. (2000). Healthy perfectionism is an oxymoron. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 197-209.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- Hollingworth, L.S. (1926). *Gifted children: their nature and nurture*. New York: Macmillan.
- Hollingworth, L.S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet origin and development*. Yonkers-Hudson, NY: World Book.
- Kanlı, E. (2007). "Fen ve Teknoloji Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenmenin Üstün ve Normal Zihin Düzeyindeki Öğrencilerin Erişi, Yaratıcı Düşünme ve Motivasyon Düzeylerine Etkisi." Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kanlı, E. (2011). Üstün zekâlı ve normal ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33(1), 103-121.
- Leana, M. Z. (2005). "Üstün Zekâlı ve Normal Çocuklarda Yönetmel Fonksiyonlar: Londra Kulesi Testi." Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Leana-Taşcılar, M.Z. ve Kanlı, E. (baskıda) Üstün zekâlı ve normal gelişim gösteren çocukların, mükemmeliyetçilik ve öz saygı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Eğitim Fakültesi Dergisi*, (baskıda).
- Litauer, F. & Litauer, M. (1997), *Kişilik Bulmacası: Birlikte Çalıştığımız İnsanları Anlamak* (Personality Puzzle, Understanding The People You Work With), Çev. H. Betül Çelik, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- LoCicero, K. & Ashby, J.S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: a comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review*, 22 (3), 12-17.
- Maker, J. (2003). New directions in enrichment and acceleration. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*, (pp. 163 - 173). Boston: Allyn and Bacon.
- Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2003). "Üstün Yetenekli Çocuklarda, Mükemmeliyetçilik, Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı, Kontrol Odağı, Öz Yeterlilik ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi." Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz

- Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Nugent, S. A. (2000). Perfectionism: its manifestations and classroom-based interventions. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 215-222.
- Oran-Pamir, Ç. (2008). "Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişki." Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Parker, W. D. (2000). Healthy perfectionism in the gifted. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 173-183.
- Rice, K.G., Ashby, J.S. & Slaney, R. (1998). Self esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counselling Psychology*, 45, 393-398.
- Rimm, S.B. (1994). *Keys to parenting gifted child*. Hauppauge, NY: Barron's Educational Series, Inc.
- Robinson, A., Clinkenbeard, & P. R. (1998). Giftedness: an exceptionality. *Annual Review of Psychology*, 49, 117-39.
- Sak, U. (2011). *Üstün zekalılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Saranlı, A. G. ve Metin, N. (2012). Üstün Yetenekli Çocuklarda Gözlenen Sosyal-Duygusal Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45 (1), 139-163.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 183-197.
- Silverman, L. K. (1993). Social development, leadership, and gender issues. In L. K. Silverman (Ed.), *Counselling the gifted and talented*, (s. 291 - 327). Denver, CO: Love Publishing.
- Sternberg, R. (1997). *Successful intelligence: how practical and creative intelligence determine success in life*. USA: Plume Pub.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Stoeber, J., & Stoeber, F.S. (2009). Domains of perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, age and satisfaction with life. *Personality and Individual Differences*, 46, 530-535.
- Strip, C.A. & Hirsch, G. (2000). *Helping gifted children soar: a practical guide for parents and teachers*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.
- Uz-Baş, A. U. & Siyez, D. M. (2010). Adaptation of the child and adolescent perfectionism scale to Turkish: The validity and reliability study. *Elementary Education Online*, 9 (3), 898-909.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz-Çelik, D. (2013). "Üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik ve akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişki". Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

DEVELOPING DECISION SUPPORT SYSTEM TO DETERMINE LEARNING STYLES

İrfan ŞİMŞEK*

ABSTRACT

An effective and fruitful education includes guiding the students on how to learn, how to motivate themselves, how to recall things and how to control and direct their own learning effectively. The recent studies have focused on learning strategies. Each student has original ways while preparing for learning, during the process of learning and while recalling. Learning styles are inherent characteristic features. They effect behaviour in every step and dimension of life. Students are in need of certain behavioural and intellectual processes. The purpose of this study is to develop decision support system to prove that students can learn better by using learning strategies. Independent variables of the application were defined in the normalized matrix result created. Later on, the dominant learning style of the student was defined by means of a mathematical model.

Keyword: Learning Styles, Decision Making, Decision Support System

ÖĞRENME STİLLERİNİ BELİRLEMEK İÇİN BİR KARAR DESTEK SİSTEMİ GELİŞTİRİLMESİ

ÖZ

Etkili ve verimli bir öğretim, öğrenciye nasıl öğreneceğine, nasıl hatırlayacağına, kendi kendini nasıl güdüleyeceğine ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendireceğine rehberlik etmeyi kapsamalıdır. Son yıllardaki çalışmalar; öğrenme stratejileri üzerinde yoğunlaşmıştır. Her bir öğrenci yeni ve zor bir bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendine özgü yollar kullanır. Öğrenme stilleri doğuştan var olan karakteristik özelliklerdir. Yaşamın her anında ve her boyutunda davranışları etkiler. Öğrenciler, öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla belirli davranışsal ve düşünsel süreçleri gerekserler. Bu çalışmanın amacı; öğrencilerin öğrenme stillerini kullanarak daha iyi öğrenebileceklerini tespit etmek için karar destek sistemi geliştirilmesidir. Oluşturulan normalize matris sonucunda uygulamanın bağımsız değişkenleri belirlenmiştir. Daha sonra öğrencinin en baskın öğrenme stili matematiksel bir model yolu ile belirlenmiştir

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Stilleri, Karar Verme, Karar Destek Sistemi

* Ph.D.; Research Assistant, Istanbul University, Hasan Ali Yücel Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technologies, irfan@istanbul.edu.tr

INTRODUCTION

Cognitive learning theories, underline the fact that it is necessary to give the learners the responsibility of learning and to make them participate in learning actively. Hence, the studies in the field have recently focused on learning strategies. Dunn&Dunn learning style model was put forth by Dr. Rita Dunn and Dr. Kenneth Dunn in 1967. The basic reason for the model is: every individual reaches the target through different ways while learning a subject. During this period realizing the best ways of oneself to get the easiest and fastest knowledge enable us to get the knowledge in a healthy way. Learning strategy is “the expected behaviours and thoughts of the learners that will affect their coding process while learning.” (Claire and Mayer, 1986). Learning strategies indicate cognitive strategies such as storage allocation, recalling and executive cognition processes that direct cognitive strategies, the behaviour and thought processes assumed by the learner that affect the learning. (Arends, 2001).

Students are in need of certain behavioural and intellectual processes to execute learning such as finding the main idea of a reading passage, summarizing it or note-taking. Their success in fulfilling these tasks successfully depends on the use of several most suitable strategies for learning. Learning strategies “are the processes used by the students for self-learning.” (Gagne and Driscoll, 1988) Students who can maintain their own learning are defined as “strategic learners”, “independent learners”, “self-regulated learners”.

Richard (1997) states that people have different learning and different data processing systems, consequently different learning styles. Teachers must consider the fact that students have different learning styles, and should also know by means of which style the students learn better and should present their lessons accordingly.

We can sum up learning strategies in three main topics such as; Visual, Audio, and Kinaesthetic/ Tactile. (Boydak, 2006).

Visual: They are usually tidy in their private lives. They don’t like mess and untidiness. They can’t work at an untidy desk, they have to tidy it up first in their own way so that they can study.

They specify certain places for tools such as pencil, eraser and pencil sharpener on the desk and always keep them in those places. Their bags and wardrobes are always tidy. Even though, they don’t like writing, they use their notebooks neatly and carefully.

Audio: They talk to themselves at early ages. They are sensitive to sound and music. They like to chat and work with someone. They often speak harmonically and nicely. They are good at foreign language learning. They remember the things they want to remember by hearing as if someone is telling them those things.

Kinaesthetic/Tactile: They are quite active. They can’t stand still in their places in the class. They always want to be the ones who to do the tasks in the class such as cleaning the board, opening the window, closing the window, bringing chalk. They might fail to understand what is going on in the lesson if they are forced to sit for a long time. They usually cause problems in the class if this activeness is not directed for the right tasks. They are usually affected negatively by our schooling system. They make the least use of chalk and board education so they might be declared as naughty, lazy and unintelligent.

Defining the learning styles of students help to prepare the environment they prefer, and make it easier for them to construct the knowledge. That's why; the most suitable activities that will be presented to students should be defined carefully beforehand. (Jones, 1998).

Decision Support System

Today, many instances people are involved can be accessed in terms of decision making techniques by using mathematical models. When defined as a model, ; $X_1, X_2, X_3, \dots, X_n$ inputs are put in operation with $f(x)$ operator and weights such as $W_1, W_2, W_3, \dots, W_n$, the numerical result seems to be $f(X_1, X_2, X_3, \dots, X_n)$. Many problems in daily life can be modelled as linear functions. (Yarman et. al. 2006)

The benefits of Decision Making Strategies can be listed as below; (Phillips-Wren et. Al. 2011; Holsapple, & Sena, 2005; Şen, 2011)

Decision Making Strategies;

provide better data processing and more alternatives.

help to deal better with complex problems.

shorten decision making duration.

reduce decision making costs.

provide more research/ discovery possibilities.

offer fresh perspectives and new approaches.

provide proof support (provide proof to support decision or confirm a present hypothesis)

provide more credibility (increases the credibility of decision processes or the results)

maintain better communication (strengthen the communication among the participants during a common decision process)

maintain better co-ordination. (better co-ordination among the participants during a common decision process)

maintain better satisfaction (increases satisfaction with decision making processes and their results)

strengthen decision making mechanisms.

provide competition advantage

affect validity of the decision positively.

Decision Making Strategies that offer a mathematical method in the decision making mechanism of people and is designed to develop decision making process, can be used to define by means of which learning style students can learn.

In this study; a model is aimed to be established to define by means of which method students can learn better and to challenge effectiveness of this model.

METHOD

Two different case groups have been used during the research. The first case group is made up of 10 specialists in Istanbul University Hasan Ali Yucel Faculty of Education. The second case study is made up of 3rd year students of Hasan Ali Yucel Faculty of Education. "Learning Styles Inventory" with 30 questions developed by Nancy (1996) has been used to assess learning styles of the students. The students have given answers in the inventory from 1 point to 4 points. The number of students who answered choices from 1 to 4 has been counted and W_i / W_{sum} calculated.

Then 10 specialists were asked to give answers from 1 to 5 to define the learning strategy by means of which the articles in this inventory could be provided. The same process done in learning styles inventory was done here also. Lastly, utility function was calculated by using W_i / W_{sum} in learning styles inventory.

The necessary features for any alternative that will be used in this study to be evaluated by the same criteria are listed below as:

- x_1 : I feel the best way to remember something is to picture it in my head
- x_2 : I follow oral directions better than written ones
- x_3 : I often would rather listen to a lecture than read the material in a textbook
- x_4 : I am constantly fidgeting (e.g. tapping pen, playing with keys in my pocket)
- x_5 : I frequently require explanations of diagrams, graphs, or maps
- x_6 : I work skilfully with my hands to make or repair things
- x_7 : I often prefer to listen to the radio than read a newspaper
- x_8 : I typically prefer information to be presented visually, (e.g. flipcharts or chalkboard)
- x_9 : I usually prefer to stand while working
- x_{10} : I typically follow written instructions better than oral ones
- x_{11} : I am skillful at designing graphs, charts, and other visual displays
- x_{12} : I generally talk at a fast pace and use my hands more than the average person to communicate what I want to say
- x_{13} : I frequently sing, hum or whistle to myself
- x_{14} : I am excellent at finding my way around even in unfamiliar surroundings
- x_{15} : I am good at putting jigsaw puzzles together
- x_{16} : I am always on the move
- x_{17} : I excel at visual arts
- x_{18} : I excel at sports
- x_{19} : I'm an avid collector
- x_{20} : I tend to take notes during verbal discussions/lectures to review later
- x_{21} : I am verbally articulate and enjoy participating in discussions or classroom debates
- x_{22} : I easily understand and follow directions on maps
- x_{23} : I remember best by writing things down several times or drawing pictures and diagrams
- x_{24} : I need to watch a speaker's facial expressions and body language to fully understand what they mean
- x_{25} : I frequently use musical jingles to learn things
- x_{26} : I often talk to myself when alone
- x_{27} : I would rather listen to music than view a piece of art work
- x_{28} : I need to actively participate in an activity to learn how to do it
- x_{29} : I frequently tell jokes, stories and make verbal analogies to demonstrate a point
- x_{30} : I frequently touch others as a show of friendship and camaraderie (e.g. hugging)

FINDINGS

In this study a decision support system is developed to identify the students' learning styles. W_i / W_{sum} have been defined for each level of students' learning styles (audio, visual, tactile and kinaesthetic). Maximum values for $X_1, X_2, X_3, \dots, X_n$ have been found and normalized matrix have been made for all values. The independent variables of the study have been given in Table 1. In a similar way Karataş et al. (2013) also developed a decision support system for Content Management System. Hence while making a fast and right choice, usage of decision support systems will be beneficial for the teachers who do not have enough information about which students are inclined to which learning style or for the ones who wants to have more information.

Table 1. Learning Levels Independent Variables

	FEATURE	4	3	2	1	TOTAL	POINT (Wi)	Wi / Wsum
AUDIO	X_2	14	7	11	10	42	109	0,103
	X_3	7	13	13	9	42	102	0,096
	X_5	13	7	12	10	42	107	0,101
	X_7	7	12	15	8	42	102	0,096
	X_{13}	10	13	7	12	42	105	0,099
	X_{21}	10	10	13	9	42	105	0,099
	X_{25}	13	7	8	14	42	103	0,097
	X_{26}	12	10	7	13	42	105	0,099
	X_{27}	11	12	10	9	42	109	0,103
	X_{29}	13	11	9	9	42	112	0,106
	GENERAL TOTAL (Wsum)						1059	1
VISUAL	X_1	12	10	8	12	42	106	0,099
	X_8	15	8	13	6	42	116	0,109
	X_{10}	15	9	7	11	42	112	0,105
	X_{11}	8	9	14	11	42	98	0,092
	X_{15}	15	4	12	11	42	107	0,100
	X_{17}	11	13	16	2	42	117	0,110
	X_{20}	13	7	14	8	42	109	0,102
	X_{22}	6	8	11	17	42	87	0,082
	X_{23}	11	13	9	9	42	110	0,103
	X_{24}	11	10	9	12	42	104	0,098
	GENERAL TOTAL (Wsum)						1066	1

Table 1. Learning Levels Independent Variables (Continued)

	FEATURE	4	3	2	1	TOTAL	POINT (Wi)	Wi / Wsum
TACTILE-KINEASTHETIC	X ₄	5	12	10	15	42	91	0,083
	X ₆	12	6	10	14	42	100	0,091
	X ₉	12	11	4	15	42	104	0,094
	X ₁₂	12	12	8	10	42	110	0,100
	X ₁₄	15	11	8	8	42	117	0,106
	X ₁₆	14	12	9	7	42	117	0,106
	X ₁₈	18	11	4	9	42	122	0,111
	X ₁₉	14	18	7	3	42	127	0,115
	X ₂₈	14	10	8	10	42	112	0,102
	X ₃₀	6	15	12	9	42	102	0,093
		GENERAL TOTAL (Wsum)					1102	1

In this application, the variables in the table are taken into consideration; designated weights and normalized matrix are multiplied to define which teaching styles appeal to which learning style of the student. In the results derived, the choice that has the highest value is the first in the row. Similarly, the results of teaching styles are shown in Table 2. Learning style results are shown in Table 2 and when utility function is calculated for every type of student it has been well understood that an audio learner is better at learning with presentation methods, a visual learner is better at learning with finding methods and an tactile and kinaesthetic learner is better at leaning with research methods.

Table 2. Learning Styles Result

	FEATURE	NORMALIZED VALUES				UTILITY FUNCTION		
		PRESENTATION	FINDING	RESEARCH	Weights (Wi)	PRESENTATION	FINDING	RESEARCH
AUDIO	S2	1,00	0,67	0,33	0,103	0,103	0,069	0,034
	S3	0,60	1,00	0,80	0,096	0,058	0,096	0,077
	S5	1,00	1,00	0,50	0,101	0,101	0,101	0,051
	S7	0,67	0,67	1,00	0,096	0,064	0,064	0,096
	S13	0,40	1,00	0,20	0,099	0,040	0,099	0,020
	S21	1,00	0,67	1,00	0,099	0,099	0,066	0,099
	S25	1,00	0,33	0,67	0,097	0,097	0,032	0,065
	S26	1,00	1,00	1,00	0,099	0,099	0,099	0,099
	S27	1,00	1,00	0,25	0,103	0,103	0,103	0,026
	S29	1,00	0,75	1,00	0,106	0,106	0,079	0,106
					TOTAL	0.870	0.809	0.673

Table 2. Learning Styles Result (Continued)

	NORMALIZED VALUES				UTILITY FUNCTION			
	FEATURE	PRESENTATION	FINDING	RESEARCH	Weights (Wi)	PRESENTATION	FINDING	RESEARCH
VISUAL	S1	0,20	1,00	0,20	0,099	0,020	0,099	0,020
	S8	0,40	1,00	0,60	0,109	0,044	0,109	0,065
	S10	0,60	1,00	0,60	0,105	0,063	0,105	0,063
	S11	0,25	0,25	1,00	0,092	0,023	0,023	0,092
	S15	0,50	0,50	1,00	0,100	0,050	0,050	0,100
	S17	1,00	1,00	0,20	0,110	0,110	0,110	0,022
	S20	1,00	0,40	0,20	0,102	0,102	0,041	0,020
	S22	0,25	1,00	1,00	0,082	0,020	0,082	0,082
	S23	1,00	0,40	0,80	0,103	0,103	0,041	0,083
	S24	1,00	0,50	0,50	0,098	0,098	0,049	0,049
TOTAL					0,633	0,709	0,596	

Table 2. Learning Styles Result (Continued)

	NORMALIZED VALUES			Weights (Wi)	UTILITY FUNCTION		
	PRESENTATION	FINDING	RESEARCH		PRESENTATION	FINDING	RESEARCH
TACTILE-KINESTHETIC	0,75	0,25	1,00	0,083	0,062	0,021	0,083
	1,00	0,33	0,67	0,091	0,091	0,030	0,060
	1,00	1,00	0,75	0,094	0,094	0,094	0,071
	0,50	1,00	0,25	0,100	0,050	0,100	0,025
	0,20	1,00	0,60	0,106	0,021	0,106	0,064
	1,00	0,60	0,80	0,106	0,106	0,064	0,085
	1,00	0,33	1,00	0,111	0,111	0,037	0,111
	0,50	0,50	1,00	0,115	0,058	0,058	0,115
	0,60	1,00	0,60	0,102	0,061	0,102	0,061
	0,40	0,20	1,00	0,093	0,037	0,019	0,093
	TOTAL				0,691	0,630	0,767

CONCLUSION

Learning Styles are innate and they are characteristic specialities that affect the individual's success. Learning styles that are one of the most fundamental steps of learning how to learn are required to be known by the whole society, especially students and teachers.

Knowing learning styles will help to understand the fact that many students we consider as lazy or naughty, can't learn and/or behave in an undesired way because of not knowing their own styles or taking them into consideration.

As a result of this study, the most dominant learning style of the individual has been defined by means of a mathematical method. Utility functions are calculated according to normalized values and the highest value is taken among these values. Thus the choice to

be taken is identified. This model shows that for an audio learner presentation methods, for a visual learner finding methods and for a tactile and kinaesthetic learner research methods should be picked as a teaching style. Activities that are marked in the same quantity can be found in different sections. This shows the fact that in learning environments all three learning styles are used equiponderantly.

Thanks to this model developed, which learning style can be used in a class being thought can be decided upon easily. Consequently, while the needs of one student are met, the other students' needs will not be neglected.

In addition to this; It will be easier to define the most dominant learning style; as it will be more sensible; if utility function of learning level's independent learning variable is calculated including more expert views.

REFERENCES

- Arends, R.I. (2001). *Learning to Teach*, McGraw-Hill Humanities, Boston.
- Boydak, A. (2006). *Öğrenme stilleri*. Beyaz Yayınları.
- Claire, E.W. and Mayer, R. (1986). *The Teaching of Learning Strategies*. Handbook of Research on Teaching 3 rd. Ed. New York: Macmillan Company.
- Gagne, R.M. and Driscoll, M.P. (1988). *Essential of Learning For Instruction*, Englewood cliffs, Nj: Prentice-Hall.
- Holsapple, C. W., & Sena, M. P. (2005). ERP plans and decision-support benefits. *Decision Support Systems*, 38(4), 575-590.
- Jones, W. J. (1998). Learning styles in computer based learning and web based learning.
- Karataş, E., Özen, Z., Üstünkaya, M.E., Zaim Gökbay, İ., Yarman, S.B. (2013). Organizasyonlarda İçerik Yönetim Sistemi Seçimi İçin Bir Karar Destek Sistemi Geliştirilmesi. *Öneri Dergisi*, 10(40), 155-162.
- Nancy, C.E. (1996). *A Very Special Education Page*
- Phillips-Wren, G., Mora, M., & Forgionne, G. (2011). *Assessing Today: Determining the Decision Value of Decision Support Systems*. In *Decision Support* (pp. 203-220). Springer New York.
- Richard, I.A. (1997). *Classroom Instruction and Management*. The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Şen, C.G. (2011) Optimizasyon ve Doğrusal Programlama Maksimizasyon ve Minimizasyon örnekleri, Doğrusal programlama modeli kurma uygulamaları - Modellemeye Giriş-Ders Notu. [Online]. (http://www.yildiz.edu.tr/~cgungor/modellemeyegiris/acrobats/Ders%206_11.11.pdf)
- Yarman, S., Başaran, M., Ünal, N. Ve Koksall, S. (2006). Multidimensional System Approach To Assess The Outcome Of The Human Intracted Events. 17th International Symposium on Mathematical Theory of Networks and Systems. Kyoto, Japan.
- <http://www.virtualschool.edu/mon/Academia/KierseyLearningStyles.html>
- <http://www.westga.edu/~jdbutler/ClassNotes/learnstyles.html>
- <https://engineering.purdue.edu/ASEE>
- http://www.yildiz.edu.tr/~cgungor/modellemeyegiris/acrobats/Ders%206_11.11.pdf

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİMLERİNDE GEZİ-GÖZLEM METODUNUN YERİ VE ÖNEMİ

Aslı AYTAÇ*

ÖZ

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimlerinde gezi gözlem metodunun yeri ve önemi araştırılmıştır. Bu amaçla öğrencilere bir anket uygulanmıştır ve veriler SPSS 16 programında çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre gezi gözlem metodunun sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimlerinde coğrafya konularını anlamayı kolaylaştıran bir etken olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu yöntemin öğrencilerin sosyal bilgiler eğitimi içerisinde yer alan coğrafya derslerindeki başarısını arttırmada önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gezi gözlem, Sosyal Bilgiler, Coğrafya, Öğretmen adayı, Eğitim-öğretim

THE PLACE AND IMPORTANCE OF THE FIELD TRIP METHOD FOR THE SOCIAL SCIENCE TEACHER CANDIDATES EDUCATION

ABSTRACT

In this study, the place and importance of the field trip method situation and importance in the education of the social science teacher candidates was investigated. For that purpose, a questionnaire was applied to the students and data was analysed by means of SPSS 16 statistical program. According to the results in the research, the field trip method is identified as a factor that facilitates the comprehension of geography topics in social sciences teacher candidates' education. Moreover, this method has enhanced the student success about the geographical subjects in social sciences education. It has been made firm that this method has an important role about it.

Keyword: Field trip, Social Sciences, Geography, Teacher candidate, Education-teaching

* Arş. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı
aslaytac@gmail.com

GİRİŞ

İnsanın yaşadığı yeri tanıyabilmesi, orada bulunan her unsuru tek tek inceleyip analiz etmesi, gözlemlemesi ile mümkündür. Ancak bu şekilde insan, yaşanılan yerlerin fiziksel ve beşeri özelliklerini ezber yoluna gitmeden bilincine taşır. Bu doğrultuda öğrencilerin okul yaşantıları süresince müfredat programları çerçevesinde almış oldukları pek çok derste gezi-gözlem metodundan yararlanmaları, onlara ezberden uzak bir öğrenmenin kapılarını açacaktır.

Öğretmen adaylarının öğrenim yaşantılarının ilkökul ve ortaokul dönemlerinde sosyal bilgiler derslerinde, özellikle coğrafya ile ilgili konularda ve yine lise ve üniversite eğitimlerinde coğrafya derslerini öğrenirken edindikleri bilgileri daha kalıcı hale getirmek için ne ölçüde gezi gözlem metodundan yararlandıkları merak konusu olmuştur. Bu çalışmada gezi-gözlem metodunun, sosyal bilgiler içerisinde yer alan coğrafya konularının öğretimi ve öğrenimindeki yeri ve önemine değinilecektir.

Gezi gözlem metodu nedir?

Gezi gözlem yöntemi “eğitim amaçlarını gerçekleştirebilmek için okul tarafından organize edilen geziye ilişkin faaliyetlerin tümüdür” (Güngördü, 2002: 17) şeklinde ifade edilmiştir. “Geniş anlamıyla gezi- gözlem metodu, olayların meydana gelmiş olduğu ve bizzat devam ettiği mekanlara giderek gözlem yapmak, yerinde değerlendirmelerde bulunarak, olaylar arası korelasyonları saptamaktır” (Garipoğlu, 2001:14).

Çağlıyan ve Özán (2004) gezi gözlem metodunun eğitsel ders gezileri olarak da bilindiğini ifade etmektedir. (Çağlıyan ve Özán, 2004:1).

Dilimize saha gezisi (field trip) olarak da çevrilen bu terim Krepel ve Duval (1981:7) tarafından şu şekilde tanımlanmıştır: “Okul tarafından düzenlenen ve eğitim amaçlı yapılan bir gezidir, öğrenciler bu gezi kapsamında eğitim materyallerini yerinde gözlemleyebilmek ve çalışmak, araştırmak amacıyla ilgili yerlere giderler, örneğin bir fabrika gezisi, bir şehir su deposu gezisi, bir kütüphane ya da bir müze gezisi vb.” Aynı yazarlar eş anlamlı olarak buna eğitici gezi (instructional trip), okul gezisi (school excursion, journey) de demektirler (Akt. Michie, 1998:43).

Gezi gözlem metodunda gözlemin bir gezi ile birlikte yapılması söz konusudur. Bu gezinin kapsamı öğrencilerin yaş aralıklarına, çalışılacak konuya göre farklılaşabilmektedir. Örneğin ilkökul öğrencileri için düzenlenecek olan gezi gözlem çalışmasının uygulamaları ile üniversite öğrencileri ile yapılan bir gezi gözlem çalışmasının uygulama ayrıntıları aynı değildir. Gezi gözlem çalışmasının boyutları (içeriği ve kapsamı) ve okullarda görev yapan öğretmenlerin gezi gözlem metodunu uygularken öğrencilerden beklentileri değişmektedir. Dolayısıyla 6.sınıf öğrencilerinin gezi gözlem faaliyeti esnasındaki görev ve sorumlulukları üniversite öğrencilerinden farklıdır ve farklı olmalıdır.

Gezi gözlem metodunda saha önemli bir unsurdur. Lonergan ve Andresen’e göre saha nesnelere, olayların ve süreçlerin kendi doğal ortamlarında tecrübe ile öğrenilmesine olanak tanır (Akt. Lidstone, 2000:135). Bu doğrultuda Warburton ve Higgitt (1997:333), saha çalışmasına dayalı (dolayısıyla gezi gözleme dayalı) öğrenme metodunun öğrenme amaçlarına, yöntemlerine ve önemine göre çok çeşitlilik gösteren bir aktivite olduğundan söz eder. Onlara göre, saha çalışmasının sıkça tartışılan en büyük avantajı “gerçek” olması ve nesnelere doğal koşullarında gözlemlenmesidir. Saha çalışması, Lonergan ve Andresen (1988) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır: “Dört duvar arasındaki sınıf ortamı dışında

herhangi bir saha ya da bölgede bir konuda öğrenme ilk elden tecrübe yolu ile gerçekleşir.” (Akt. Kent ve ark. 1997:314-315). Gold ve arkadaşları saha çalışmasının coğrafyanın kalbi olduğunu belirtirken (Akt. Fuller, 2006:215), Fuller ve ark., 2003 ve Kent ve ark. 1997’ye göre saha çalışması sadece temel, zaruri bir öneme sahip olmayıp hem akademisyenler hem de öğrenciler için oldukça etkili ve zevkli bir öğrenme ve öğretme biçimidir (Akt. Fuller, 2006:90).

Ezberden uzak yapılandırmacı yaklaşım Sosyal Bilgiler eğitim ve öğretiminde son derece önemli ve yararlıdır. Gezi gözlem metodu ise yine yapılandırmacı yaklaşım içinde düşünüldüğünde önemli bir yere sahiptir. Şöyle ki; yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme kısaca şu şekilde gerçekleşmektedir: Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme edinilen deneyimlerin geçmişteki deneyimler ile bütünleştirilmesidir (Marlowe ve Page’dan akt. Yurdakul, 2011:41). Önceki bilgiler ile yeni bilgiler arasında ilişki kurularak, her yeni bilginin var olan ile bütünleştirilmesi ve gerçek yaşama aktarılması beklenir. Öğrenen birey aktiftir, bilgiyi araştırır, yorumlar ve analiz eder, diğer bir deyişle bilgidan anlam çıkarır, bilgiyi yapılandırır ve böylece kendisini geliştirir. (Akgündüz’den akt. Akınoğlu, 2011:431,432). Yapılandırmacı yaklaşım tüm öğrenmelerin zihindeki bir yapılanma sonucu oluştuğu varsayımı üzerinde durur, bireyler öğrenilecek öğeleri daha önce öğrendikleriyle zihinlerine ilişkilendirerek yapılandırılır (Mirzaoğlu, 2010). Kısacası, bireyler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimi ile değil, zihinlerinde yapılandırdıkları biçimiyle gerçekleştirirler (Yaşar’dan akt. Mirzaoğlu, 2010: 139). “Bir bilgi ne kadar iyi sunulmuş olursa olsun, öğrenciler bir takım süreçlerde kişisel olarak bu bilgileri kullanmadıkça, geçmiş deneyimleriyle ilişkilendirmedikçe onları gerçekten öğrenmiş olmamaktadırlar” (<http://morpanet.com/yapilandirmaciyaklasimnedir>). Öğrencilerin eğitimlerinde öğretmenleri eşliğinde ya da eğitici gözetimi dışında bireysel olarak uygulayacakları gezi-gözlem metodu bir açıdan yapılandırmacı yaklaşımı hedef almaktadır.

Gezi-gözlem metodunda amaç ve avantajlar:

Sosyal bilgiler öğretiminde okullarda gezi gözlem metodunun uygulanması öğretimin ve öğrenmenin daha verimli hale getirilebilmesi amacıyla yapılmaktadır.

Sosyal bilgilerin kapsamı içerisinde tarih, coğrafya, felsefe, ekonomi, hukuk, sosyoloji, psikoloji, antropoloji vb. gibi insanı, toplumu, doğayı ilgilendiren pek çok alan yer almaktadır. Örneğin 6.sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan “Yeryüzünde Yaşam”, “İpek Yolu’nda Türkler”, “Ülkemizin Kaynakları” gibi ünitelerin tarihi, coğrafyayı ve ekonomiyi dolayısıyla sosyal bilgileri ilgilendiren konularında ve daha birçok konunun öğretilmesinde ve öğrenilmesinde gezi-gözlem metodundan yararlanılabilir.

Bununla birlikte Sosyal Bilgiler öğretiminde coğrafyaya ilişkin konuların incelenmesi için de gezi-gözlem metodu oldukça gereklidir. Nasıl ki fen bilgisi dersinde laboratuvar uygulamaları yapılmadan konular istenilen düzeyde öğretilemiyor ve öğrenilemiyorsa, örneğin coğrafya konularından yüzey şekillerinin incelenmesi ya da insanın fizikî ortama uyumu hususları da dış ortamda gözlenip incelenmezse yetersiz kalacaktır.

Gezi gözlem yönteminin avantajlarından biri de öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmesidir. Gördüğümüz nesnelere unutmamız ezberlediklerimize göre daha uzun zaman alacaktır. “Beş duyumuzun öğrenmeye etkisi şöyledir: Görme duyusu: %75, işitme duyusu: %13, dokunma duyusu: % 6, koklama duyusu: %3, tat alma duyusu: %3.” (Küçükahmet’ten akt. Tomal 2004:2). Yüzdelerle değerlerden de anlaşılacağı üzere özellikle görme duyusunun

öğrenmedeki yeri ve önemi oldukça fazladır. Gezi gözlem metodu bu duyumuzdan önemli ölçüde yararlandığımız bir yöntemdir.

“Gezi yöntemini öğrencilerin yakın çevrelerini tanımaları, okulda kazandıkları bilgiler ile gerçek yaşam arasında ilişki kurmaları, bilgileri asıl kaynağından elde etmeleri amacıyla kullanılan bir öğretim etkinliği olarak tanımlayabiliriz.” (Erden:164).

Yukarıda da ifade edildiği gibi gezi gözlem metodunda gözlem gezi ile birlikte olmaktadır. Dolayısıyla gözlem bir gezi ile birlikte yapılacak ise bu şekildeki bir öğrenme metodu gezi gözlem yöntemi olarak adlandırılabilir.

Gezi gözlem metodu içerisinde yer alan gözleme biraz daha ayrıntılı bakılacak olunursa bunun Sosyal Bilgiler Eğitimi’ndeki önemi daha kolay anlaşılacaktır:

Gözlem, TDK *Türkçe Sözlük*, 2005:795’e göre “bir nesnenin, olayın veya bir gerçeğin, niteliklerinin bilinmesi amacıyla, dikkatli ve planlı olarak ele alınıp incelenmesi, müşahede”dir. Diğer bir deyişle gözlem “belli bir kimse, yer, olay, nesne, durum ve şarta ait bilgi toplamak için” belirli hedeflere yönelmiş bir bakış ve dinleyiştir.” (Özsoy’dan akt. Karasar, 2002:156).

İz bırak gözlem, diğer bir adıyla müşahedeyi bir olayı ya da konuyu en ince ayrıntısına kadar görme ve gözleme işi olarak tanımlamaktadır. Bunun da yerinde yapılan araştırma gezileri ile mümkün olacağından söz etmektedir. (İz bırak, 1969:7).

“Eğitim-öğretimde gözlem, varlık ve olayların kendi tabii ortamlarında planlı ve amaçlı olarak incelenmesi demektir.” (Çağlıyan ve Özkan, 2004).

Gözlemin sadece göz ile değil tüm duyu organları ile birlikte yapılabildiği ifade edilmiştir (Karasar, 2002:157). Gözlem ferdi olduğu gibi küme çalışması veya büyük grup çalışması olarak yapılabilir (<http://rehberim.net>).

Gezi ve gözlem yukarıdaki tanımlar doğrultusunda birbirlerini tamamlayan iki unsurdur. Sınıf ortamı dışındaki doğal ya da beşerî bir mekânı ziyaret etmek, bunu belirli bir amaç doğrultusunda görerek ve izleyerek gerçekleştirmek, bu esnada daha önce edinilmiş bilgi ve deneyimlerinden yararlanmak ve sonuçta da edindikleri tüm bilgileri sentezleyip görselleştirerek kalıcı hale getirmek bu yöntemin amaçlarını oluşturmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersinde coğrafya konularının yaşam ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Bunu sağlayacak yöntemlerden bir tanesi de gezi-gözlem yöntemidir. Genel olarak toplumun bilincinde bu dersle ilgili farklı bir anlayışın yer aldığı göze çarpmaktadır: Bir coğrafyacı içerisinde bulunduğu mekânın bütün dağlarının, nehirlerinin, ovalarının, yetiştirilen ürünlerinin, çıkartılan madenlerinin, illerinin, ilçelerinin isimlerini eksiksiz bilmek zorundadır. Bu inanış bir bakıma doğrudur ancak coğrafya sadece kuvvetli ezber gerektiren bir bilim dalı değildir. Bu nedenle okullarda, sosyal bilgiler dersleri içerisinde yer alan tarih, ekonomi vb. pek çok alan ile ilgili konuların yanısıra, özellikle coğrafya ile ilgili konuların öğrencinin içinde yaşadığı çevreyi, doğayı gözlemlemesi ile daha da pekişeceği, somut hâle geleceği şüphe götürmez bir gerçektir. Aksi takdirde öğrenme ezber dayalı kalacak ve ezberlenen bilgilerin unutulması da kaçınılmaz olacaktır.

Daha önce de ifade edildiği gibi gezi gözlem metodunda saha önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Doğal ortam, doğa ile iletişim içinde bulunmak öğrencilerin açık hava ile olan temasları, kapalı sınıf ortamlarından bir süreliğine bile olsa uzaklaşmış olmaları öğrencilerin motivasyonlarını arttıracaktır.

“Günümüz şartlarında eğitimin dört duvar arasından kurtarılarak bizzat yerinde uygulamalı olarak öğretilmesi aynı zamanda çağdaş eğitimin de bir gereğidir.”(Yılmaz, 1995).

Yılmaz ve Bilgi arazi çalışması kapsamındaki gözlem gezilerinin öğrencilere gerçek dünyayı görme imkanı sağladığını ifade etmektedirler (Yılmaz ve Bilgi, 2011:963). Gezi-gözlem metodunun eğitim-öğretim açısından birçok avantajları bulunmaktadır. Öğrencilerin sınıf ortamı dışında doğal çevrede yapacakları bir saha çalışması dersinde yaşayacakları olumlu ve olumsuz unsurlar aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 1. Öğrenciler İçin Saha Derslerinin Olumlu ve Olumsuz Yönleri (Robson,2002)

<p>Olumlu Tarafları:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Bir coğrafya öğrencisi, bir coğrafyacı gibi hareket etmeyi ve coğrafyacı gibi düşünmeyi öğrenir. 2- Coğrafya bilgisi sınıf ortamından daha etkili olarak artar. 3- Coğrafya ile ilgili ve genel bilgiler bu yolla kuşaktan kuşağa aktarılabilir. Örneğin gözlem becerileri, problem çözme becerisi, saha araştırma yetenekleri, takım çalışması yapabilmeye, gruplar ve kişiler arası ilişki becerileri, veri toplama, zaman yönetimi, sunum becerileri, araçların kullanımı (bilgisayar, anketler, mülakatlar, haritalar, istatistikler) artar. 4- Araştırma faaliyetleri yapabilmek konusunda gerçekçi bir yaklaşım edinilir. 5- Katılımcı öğrenci projeleri sayesinde öz saygı ve öz değerlilik elde edilir. 6- Saha dersleri ile olumlu ve zevkli bir öğrenme deneyimi kazanılır. 7- Coğrafi dünyayı anlamak konusunda ilgi, merak ve anlayışta artış sağlanır. 8- Okul dışındaki çevrenin araştırılması sayesinde yaşayarak, tecrübeye dayalı bir öğrenme sağlanır. 9- Araştırma için gereken kararları alma konusunda bireysel sorumluluk kazanılır. 10- Saha dersleri ile öğrenci olumlu ve zevkli bir öğrenme deneyimi kazanır. 11- Saha dersleri coğrafi dünyayı anlamak konusunda ilgi, merak ve anlayışta artış sağlar. 12- Okul dışındaki çevrenin araştırılması sayesinde yaşayarak, tecrübeye dayalı bir öğrenme imkanı sağlanır. <p>Olumsuz Tarafları:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Yüksek finansal maliyet gerekebilir, öğrenciler saha dersleri için ödemede bulunabilirler. 2- Öğrenciler saha dersleri esnasında fiziksel ve zihinsel olarak tükenebilirler. 3- Saha dersleri uygun olmayan zamanlarda yapıldığında, öğrenciler dinlenmek ve tatil için ayıracakları vakti çalışma ile geçirirler. 4- Saha derslerinin düşük kalitede olması: Örneğin bazı arazi çalışma programları yeterli derecede organize edilmemiştir. -Bazı öğrenciler saha çalışmalarından çok az bir geri dönüş alır. -Sağlık ve güvenlik riskleri olabilir. 5- Fırsat eşitliğinin noksanlığı: <ul style="list-style-type: none"> -Örneğin bedensel açıdan engelli olan öğrencilerin saha çalışmalarına diğerleri ile eşit bir şekilde katılmalarına fırsat verilmemesi (özellikle deniz aşırı saha çalışmaları için). -Saha dersleri için oldukça engebeli, sarp, kayalık araziye sahip çevrelerin seçilmesi, yürüme ve tırmanmanın gerekli olması, bedensel açıdan güçlülük, kuvvetlilik gerektirmesi gibi unsurlar bazı saha derslerinin öğrencilerin bir kısmının fiziksel yeterliliklerine uygun olmamasına neden olabilir.
--

Yukarıda ifade edilen olumlu yönlerin yanında tüm olumsuz yönlerine rağmen gezi-gözlem metodunun coğrafya eğitiminde uygulanması gerekliliği konusunda eğitimci ve coğrafyacılar görüş birliği içerisindedir (Doğanay, 1993:127; Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 91, akt. Çalışkan, 2008:5).

Bu çalışmanın amacı, İstanbul Üniversitesinde öğrenim görmekte olan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin şimdiye kadar olan öğrenim hayatları boyunca gezi-gözlem çalışmalarında faaliyet gösterip göstermedikleri diğer bir deyişle gezi gözlem çalışmalarına katılıp katılmadıkları, bunu eğitimlerinin hangi aşamasında yaptıkları, gezi-gözlem metodunu uygulamanın kendilerine kazandırdıkları ve bu zamana kadarki öğrenim hayatları boyunca gezi gözlem metodunun eğitimlerindeki yeri konusunda bilgi sahibi olmak ve edinilen bilgiler (fikirler) doğrultusunda ülkemizde ilkökul, orta öğretim ve yüksek öğretimde sosyal bilgileri ilgilendiren derslerden coğrafya derslerinde gezi gözlem metodunun gerekli olup olmadığı konularında bazı çıkarımlarda bulunmaktır.

YÖNTEM

Bu çalışmada İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında okuyan 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin doğaya olan ilgileri ile bağlantılı olarak eğitimlerinde gezi-gözlem metodunun uygulanmasından yararlanma düzeylerini öğrenmek amacı ile 21 sorudan oluşan bir anket çalışması düzenlenmiştir. Bu çalışmada tarama yöntemi uygulanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2002:77). Bu doğrultuda çalışma grubuna yönelik olarak araştırmacı tarafından iki uzman görüşü alınarak hazırlanan anket soruları çalışmanın verileri olarak değerlendirilmiştir. Anket verileri katılımcıların yaş, cinsiyet bilgileri, okudukları lise türü, üniversite eğitimlerinin kaçınıcı yılında oldukları hakkında 5 soruluk demografik bilgiler bölümünden, yine 6 sorudan oluşan, öğretmen adaylarının doğa konusundaki ilgi ve görüşlerini içeren bir bölüm ile 9 soruyu içeren, çalışma grubunun gezi-gözlem metodundan yararlanma durumlarını sorgulayan bölümden oluşmaktadır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 16.0 programından yararlanılmıştır. Uygulanan bu program çerçevesinde bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmaya katılan ve İstanbul Üniversitesi 2.,3., ve 4.sınıflarında okuyan 123 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programı öğrencisi ile yapılan anket çalışmasında öğrencilerin %53.3'ü erkek, %46.7'si bayan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş aralıkları 19 ile 31 arasında değişmekte ve öğrencilerin %73.3'ü 20-22 yaş aralığında, %20'si 23-25 yaş aralığında, geri kalanları 19, 28-31 yaş aralıklarında yer almaktadır.

Anketi yanıtlayanların %62.8'i düz liseden, %16.5'i Anadolu liselerinden, %6.6'sı süper lise ve %4.1'i yabancı dil ağırlıklı liselerden, %7.4'ü açık liseden, geri kalanları ise meslek, imam hatip liseleri ve kolejden mezun olmuşlardır.

BULGULAR

Anket sorularına yanıt veren Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yaşantılarında gezi gözlem metodundan yararlanma durumlarını inceleyen bulgular tablolar halinde açıklanmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim yaşantıları boyunca eğitimleri eşliğinde gezi gözlem çalışması yapma durumları incelendiğinde, 123 öğrenciden soruya yanıt veren 120 öğrencinin 63'ü yani %51.2'si bu metodu eğitimleri eşliğinde uyguladıklarını ifade etmiş, 57 öğretmen adayı ise diğer bir deyişle %46.3'ü hayır yanıtını vermiştir.

Gezi gözlem çalışması yaptıysanız öğrenim hayatınızın hangi dönemindeydi? sorusuna yanıt veren 120 öğrencinin %25.0'i ilkökulda, %23.3'ü ortaokulda, %22.5'i lisede, %10'u üniversite 1.sınıfta, %2.5'i üniversite 2.sınıfta, %6.7'si üniversite 3.sınıfta, %0.8'i üniversite

4.sınıfta, dolayısıyla %19'u üniversite yaşamlarında bir eğitmen eşliğinde gezi-gözlem metodu ile tanışmışlardır.

Bu çalışmada öğrencilerin coğrafya derslerindeki başarı durumları, bunu sorgulayan anket sorusuna verdikleri yanıt ile sınırlıdır. Öğrencilerin başarı durumları incelendiğinde %11.3'ü 50-65 puan aralığında, %39'u 66-84 puan aralığında, %34.9'u 85-100 puan aralığında olduklarını ifade etmişlerdir.%14.8'i ise hiç yanıt vermemiştir.

Doğayı gözlemek ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya derslerindeki başarı durumlarının birbirlerine olan etkisi araştırıldığında aralarındaki ilişki tablo 2'de gösterilmiştir. Aşağıdaki tabloya göre $\chi^2(1)=4,021$, $p<0,05$ olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrenciler Arasında Doğa Gözleminin Coğrafya Ders Başarı Durumuna Etkisine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

		Gezi-Gözlem Metodunun Coğrafya Ders Başarısı Artışına Etkisi		Toplam	X ²	Sd	p
		Evet Hayır					
		Evet	Hayır				
Doğayı	Evet	74	15	89	4,021	1	,045
Gözlemleyenler	Hayır	3	3	6			
Toplam		77	18	95			

Tablo2'de görülen tek örneklem χ^2 testi sonucuna göre soruya yanıt veren 95 öğrenci bulunmaktadır ve doğayı gözlemleyenlerin 74'ü gezi gözlem metodunun coğrafya derslerindeki başarılarını arttırdığını düşünmektedir. Doğayı gözlemek ile gezi gözlem metodunun coğrafya derslerindeki başarıyı etkilemesi arasında 0,045 şeklinde bir sayı tespit edilmiştir. Doğa yayını okuma doğaya ilgiyi gerektirir. İlgi ise gözlem gücünü artırır. Bu doğrultuda Tablo 3'de doğa ile ilgili yayınlar okumak ile gezi gözlem metodunun coğrafya derslerindeki başarılarını arttırmasının birbirleri ile ilişkisi var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrenciler Arasında Doğa İle İlgili Yayın Okumanın Coğrafya Ders Başarı Durumuna Gezi Gözlem Metodu Açısından Etkisine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

		Gezi-Gözlem Metodunun Coğrafya Ders Başarısı Artışına Etkisi		Toplam	X ²	Sd	p
		Evet Hayır					
		Evet	Hayır				
Doğa ile	Evet	59	8	67	6,996	1	,008
İlgili Yayın Okuyanlar	Hayır	16	9	25			
Toplam		75	17	92			

Yukarıdaki tabloda doğa ile ilgili yayınları okumak ile gezi gözlem metodunun coğrafya derslerindeki başarılarını arttırdığı düşüncesi arasında bir ilişki bulunmaktadır. Tablo 3'e göre $\chi^2(1)=6,996$, $p<0,05$ şeklindedir. Doğa yayını okumak ile gezi gözlem metodunun coğrafya derslerindeki başarılarını arttırması arasındaki ilişki 0,008 olarak hesaplanmıştır. Tablo 3'de verilen tek örneklem χ^2 testi sonucu incelendiğinde bazı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin doğa ile ilgili yayın okuma durumlarına göre, gezi gözlem metodunun coğrafya ders başarılarını arttırıp arttırmadığı sorusunu yanıtlayan 92 öğrenciden 59'u bu soruya evet demiştir. Buna göre doğa yayını okuyan öğrenciler içinde 59 kişi gezi gözlem metodunun coğrafya derslerindeki başarılarını arttırdığını düşünmektedir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Şu Anda Coğrafya Derslerindeki Ortalama Başarı Durumları ile Doğa Gözlemi Yapmaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Puan	Doğa Gözlemi	N	X	SS	SH _x	t testi		
						t	Sd	p
Ortalama	Evet	100	79,21	10,203	1,020	3,735	103	,000
Başarı Puanı	Hayır	5	61,20	16,574	7,412			

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin diğer bir deyişle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının şu anda coğrafya derslerindeki başarıları ile doğa gözlemi yapma durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilişkisiz grup t testi uygulanmıştır. Tablo 4'de gösterilen t testi sonucuna göre doğayı gözlemek ile coğrafya derslerindeki ortalama başarı durumu arasındaki ilişki 0,000 olarak tespit edilmiştir. $t(103)=3,74$, $p<0,001$ olarak bulunmuştur. Doğayı gözlemleyenlerin başarı ortalaması olan $X=79,21$, doğayı gözlemlemeyenlerin başarı ortalaması olan $X=61,20$ 'ye göre daha yüksektir. Bu bulguya göre doğayı gözlemleyenlerin coğrafya derslerindeki başarıları artmaktadır. Yukarıdaki bulgular araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğaya olan ilgileri ile bağlantılı olarak, gezi gözlem metodunun, anket uygulamasına katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitimi içerisindeki alanlardan birini oluşturan coğrafyaya ilişkin başarılarına etkilerini göstermektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eğitimlerinde bu yöntemin yeri konusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır. Bunlar tablo 5,6,7'de incelenecektir.

Anket uygulamasına katılan öğrencilerden öğrenim hayatları boyunca eğitimleri eşliğinde arazi (çevre) incelemesine yönelik gezi gözlem çalışması yapanların bu methodan coğrafya derslerinde yararlanma durumları tablo 5'te sorgulandığında 0.000 olarak bulunan olumlu yönde bir farklılık tespit edilmiştir (Tablo 5). Aşağıda tablo 5'de $\chi^2(1)=26,486$, $p<0,05$ ilişkisi bulunmuştur. Bu da araştırmanın lehinedir. Bu soruya çalışma grubu içinden 111 öğrenci yanıt vermiştir. Eğitimleri eşliğinde gezi gözlem yapan öğrencilerden 48'i yani %43,2'si bu methodan coğrafya derslerinde yararlanmıştır. Ancak 14 kişi diğer bir ifade ile %12,6'sı yararlanamamıştır.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerden Öğrenim Hayatları Süresince Eğitimcileri Eşliğinde Arazi(Çevre)ye Yönelik Gezi Gözlem Çalışması Yapanların Bu Metoddan Coğrafya Derslerinde Yararlanma Durumlarını Gösteren Ki-Kare Testi Sonuçları

		Gezi-Gözlem Metodundan Coğrafya Derslerinde Yararlanma Durumu		Toplam	X ²	Sd	p
		Evet	Hayır				
Eğitmen Eşliğinde Gezi Gözlem	Evet	48	14	62	26,486	1	,000
	Hayır	14	35	49			
Toplam		62	49	111			

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerden Öğrenim Hayatları Süresince Gezi Gözlem Çalışmasını En Az Bir Kez ve Üzeri Yapanların Bu Metoddan Coğrafya Derslerinde Yararlanma Durumlarını Gösteren Ki-Kare Testi Sonuçları

		Gezi-Gözlem Metodundan Coğrafya Derslerinde Yararlanma Durumu		Toplam	X ²	Sd	p
		Evet	Hayır				
Gezi Gözlem çalışmasını en az 1 kez ve üzeri yapanlar	1 defa	6	7	13	53,889	5	,000
	2 defa	14	4	18			
	3 defa	12	2	14			
	4 defa	6	1	7			
	5 ve üzeri	19	0	19			
	hiç	4	30	34			
Toplam		61	44	105			

Yukarıdaki tabloya göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarından, ilkokuldan başlayıp şu an üniversitede devam eden öğrenim yaşantıları boyunca gezi gözlem metodu ile en az 1 kez ve üzeri karşılaşanların bu metoddan coğrafya derslerinde yararlanma durumları arasında yapılan ki-kare testi sonucu tablo 6'ya göre $\chi^2(5)=53,889$, $p<0,05$ 'dir. Bu durumda birbirlerini olumlu açıdan etkilemektedirler. Diğer bir deyişle gezi gözlem metodu ile öğrenimleri süresince 1 defadan fazla karşılaşanların büyük çoğunluğu bu metoddan coğrafya derslerinde yararlanmıştır.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerden Gezi Gözlem Metodunun Coğrafya Konularını Anlamak Konusunda Yararlı Olduğunu Düşünenler ile Bu Metodu Uygulayanların Coğrafya Dersinde Başarılarının Arttığı Düşüncesi Arasındaki İlişkiyi Gösteren Ki-Kare Testi Sonuçları

		Gezi-Gözlem Metodunun Coğrafya Derslerinde Başarıyı Arttırma Düşüncesi		Toplam	X ²	Sd	p
		Evet	Hayır				
Gezi Gözlem Metodunun Coğrafya Konularını Anlamadaki Yararlılığı	Evet	74	13	87	6,682	1	,010
	Hayır	2	3	5			
Toplam		76	16	92			

Yukarıdaki tabloya göre gezi gözlem metodunun coğrafya konularını anlamadaki yararlılık durumunun coğrafya derslerindeki başarı ile ilişkisi sorgulandığında, soruya 92 öğrenci yanıt vermiştir. Aralarındaki ilişki 0,010 olarak bulunmuştur. Tablo 7'ye göre $\chi^2(1)=6,682$, $p<0,05$ 'dir. Buna göre gezi gözlem metodunun coğrafya konularını anlamada yararlı olduğunu düşünenlerin sayısı 92 kişi arasında 74 kişidir diğer bir deyişle toplamın %80,4'üdür ve öğrenciler bu metodun coğrafya derslerindeki başarıyı arttırdığını düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bireysel olarak yani eğitmen olmaksızın tek başına ya da ailesi veya arkadaşları ile gezi gözlem çalışması yapma durumları incelendiğinde, soruya yanıt veren 117 öğrenciden 89'u yani %72,4'ü evet diyerek bu metodu bireysel olarak uyguladıklarını ifade etmiş, 28 öğrenci ise diğer bir deyişle %22,8'i hayır yanıtını vermiştir. Bireysel gezi-gözlem yapmak ile bu metodun coğrafya dersindeki başarıyı arttırması arasında bir ilişki var mıdır? Bu sorunun yanıtı tablo 8'de gösterilmektedir. Tabloya göre, uygulanan ki-kare testi sonucu aralarındaki ilişki 0,002 şeklinde tespit edilmiştir. $\chi^2(1)=10,036$, $p<0,05$ 'dir. Bireysel gezi gözlem yapan 65 öğrenci yani %87,8'i derslerindeki başarının arttığını belirtirken, sadece 9 öğrenci diğer bir deyişle %12,2'si bireysel gezi gözlem yaptığı halde başarılarında artış olmadığını belirtmiştir. Buna göre bireysel gezi-gözlem yapmak ile bu metodu uygulamanın coğrafya dersindeki başarıyı arttırdığı görülmektedir.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğrenciler Arasında Bireysel Gezi Gözlemin Coğrafya Ders Başarı Durumuna Etkisine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

		Gezi-Gözlem Metodunun Coğrafya Ders Başarısı Artışına Etkisi		Toplam	X²	Sd	p
		Evet	Hayır				
Bireysel Gezi Gözlem	Evet	65	9	74	10,036	1	,002
	Hayır	12	9	21			
Toplam		77	18	95			

Bireysel gezi-gözlem yapmak ile öğrencilerin şu anda coğrafya dersindeki başarı durumu arasında bir ilişki var mıdır? Bu sorunun yanıtı da tablo 9’da gösterilmektedir. Tabloya göre, uygulanan ilişkisiz grup t testi sonucuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin bireysel gezi gözlem yapması ile şu anda coğrafya dersi başarı durumu arasında 0,003 olarak tespit edilen bir değer bulunmuştur. Diğer bir ifade ile $t(101)=3,04$, $p<0,001$ ’dir. Buna göre bireysel gezi gözlem yapanların başarı ortalaması olan $X=80.26$, bireysel gezi gözlem yapmayanların başarı ortalaması olan $X=72.68$ ’e göre daha yüksektir. Bu bulgu bireysel gezi gözlem yapmanın şu anda coğrafya derslerindeki başarı durumunu olumlu yönde etkilediği şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğrenciler Arasında Bireysel Gezi Gözlemin Şu Anda Coğrafya Ders Başarı Durumuna Etkisine Yönelik İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Puan	Bireysel Gezi Gözlem	N	X	SS	SH_x	t testi		
						t	Sd	p
Ortalama Başarı Puanı	Evet	78	80,26	9,837	1,114	3,045	101	,003
	Hayır	25	72,68	13,524	2,705			

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilkokuldan şu anda üniversitedeki eğitimlerine kadar olan süreçte gördükleri eğitim-öğretim aşamalarında gezi gözlem metodunun yer alıp almadığı incelenmiştir. Bunun yanında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenimleri süresince derslerinde daha çok coğrafya konularında gezi gözlem metodundan, öğrenmeye yardımcı bir unsur olarak yararlanma durumları da incelenerek bu metodun eğitimlerindeki yerine ve önemine değinilmiştir.

Bu araştırmada İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilgiler lisans programının 2.,3., ve 4. sınıfında okuyan öğrencilere yönelik olarak düzenlenen anket çalışmasından elde edilen bulguya göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının diğer bir deyişle öğrencilerin % 51.2'si öğrenim hayatları boyunca eğitimleri eşliğinde gezi gözlem çalışmasında bulunmuşlar, %46.3'ü ise şu ana kadar öğrenim hayatları boyunca eğitimleri eşliğinde gezi gözlem yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre çalışma grubunun yaklaşık yarısına eğitimlerinde gezi gözlem metodu uygulanmış, yarısına ise uygulanmamıştır. Diğer bir deyişle gezi gözlem metodunu eğitimleri süresince hiç görmemiş ya da bu metoddan eğitimleri tarafından hiç yararlandırılmamış olan sosyal bilgiler öğretmen adayları diğer bir deyişle geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerinin oranı %46.3'dür. Bu da göstermektedir ki okullarımızda eğitimler eşliğinde yapılan gezi-gözlem faaliyetleri yeterli oranda gerçekleşmemektedir. Çetin ve arkadaşlarının çalışmasında gezi-gözlem metodunun Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından sık kullanılan bir metod olmadığı belirtilerek öğrencilerin eğitimlerinde öğretmenlerin bu metoddan öğrencileri yeterince yararlandırmadıkları ifade edilmiştir (Çetin ve ark. 2010:174). Yazarların bu sonucu bulgumuzu bir yönden desteklemektedir. Ancak Çetin ve arkadaşlarının çalışması Sınıf ve Sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi gözlem yöntemi ile ilgili düşüncelerini ve bu metodu uygulama durumlarını araştırırken, yaptığımız çalışmada adı geçen çalışmadan farklı olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri araştırılmayıp, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kısaca öğrencilerin bu metoddan eğitimleri süresince yararlanma durumları, bu metodun coğrafya öğrenimlerine olan etkileri araştırılmıştır.

Anket sonuçlarına göre doğa gözlemi yapan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının diğer bir deyişle öğrencilerin büyük çoğunluğu gezi gözlem metodunun coğrafya derslerindeki başarıda etkili olduğunu belirtmişlerdir. Sonuçta gözlem yapmak coğrafya derslerindeki başarıda oldukça önemlidir.

Diğer bir sonuca göre öğrencilerin eğitim-öğretim hayatlarında sadece gezi gözlem metodunun uygulanması yeterli değildir. Öğrencilerde, gözlemlemeye istekli olmak, gözlem yapmayı sevmek, doğa ile ilgili olmak ve doğa ile ilgili yayınları takip etmenin de coğrafya derslerindeki başarıyı gezi gözlem metodu ile birlikte arttırdığı görüşü öne çıkmaktadır. Doğa ile ilgili yayın okuyanların doğaya ilgisinin olduğu varsayımından hareketle doğa ile ilgilenen kişinin etrafını daha fazla gözlemlediği düşünülebilir. Bu düşünce doğrultusunda doğa ile ilgili yayın okuyarlardan büyük bir oran gezi gözlem metodunun coğrafya ders başarısındaki artışta olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Doğa gözlemi yapmak öğrencilerin coğrafya derslerindeki başarı durumlarını arttırmaktadır.

Eğitmenleri tarafından gezi gözlem metodu uygulanan sosyal bilgiler öğretmen adayları diğer bir deyişle öğrencilerden coğrafya derslerinde başarılı olanlarının sayısı gezi gözlem metodu uygulanmayan öğrencilere göre fazla bulunmuştur.

Yapılan anket sonuçlarına göre, gezi gözlem metodunun coğrafya eğitiminde daha etkin ve verimli olması için gerekli olan rehber(öğretmen, doküman yani yazılı kaynak, yayın, kitap, dergi vb.) gibi unsurların yanısıra öğrencinin doğa ile ilgili, doğaya meraklı olması, doğa sevgisine sahip olması, dolayısıyla doğa ile ilgili konuları takip eden bir öğrenci profili taşıması gerektiği tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına diğer bir deyişle öğrencilere gezi gözlem metodu öğrenim hayatları boyunca 1'den fazla uygulandığında, çoğunluğunun bu metoddan coğrafya derslerinde yararlandığı tespit edilmiştir.

Anket sonuçlarına göre gezi-gözlem metodu sosyal bilgiler dersleri içerisinde yer alan

coğrafya konularını anlamayı ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

Diğer bir sonuç da öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bu metodun coğrafya derslerindeki başarılarında önemli bir rol oynadığı bilincini taşımalarıdır. Anket sonuçlarına göre gezi gözlem metodunun uygulanması öğrencilerin coğrafya derslerindeki başarılarını arttırmaktadır.

Bununla birlikte bulgularımızda bir diğer göze çarpan durum ise bireysel gezi gözlem yapan öğrencilerin oranının %72.4 olması yani 117 öğrenciden 89'unun okul gözetimi dışında, eğitimsiz şekilde gezi gözlem yapmasıdır.

Herhangi bir eğitmen gözetiminde olmaksızın öğrenci tarafından rehbersiz olarak yapılan bireysel gözlemin bile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimlerinde başarıyı arttırmada olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Güngördü 2002 ve Krepel ve Duval 1981'de ifade edildiği üzere gezi gözlem metodunun eğitim amaçlarını gerçekleştirmek için sadece okul tarafından organize edilen bir yöntem olduğu (Güngördü, 2002:17, Krepel ve Duval,1981:7) tanımı yapılandırmacı yaklaşımdan düşünüldüğünde ve bulgularımıza göre yetersiz kalmaktadır. Gezi gözlem metodunun uygulanmasının sadece okul ve rehber öğretmen ile sınırlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda gezi-gözlem, metod olarak okullarda uygulanan bir yöntem olmakla birlikte, yapılandırmacı yaklaşımda düşünüldüğünde, eğitici gözetimi dışında okul harici bireysel olarak da uygulanabilmektedir. Buna göre gezi gözlem metodunun tanımı, yöntemin uygulanabilirliği doğrultusunda eksik kalmaktadır. Dolayısıyla bu metod yalnızca okul gözetiminde uygulanabilen bir yöntem değil, okul gözetimi dışında da uygulanabilecek bir yöntem olarak düşünülebilir. Sonuçta insanlar yaparak, yaşayarak edindikleri bilgileri zihinlerinde daha kalıcı şekilde bulundurlurlar. Bu, öğrencilerin eğitim ve öğretimleri açısından ele alındığında gezi gözlem metodunun önemi ortaya çıkmaktadır. Kısaca gezi gözlem metodu sosyal bilgiler içerisinde yer alan coğrafya eğitiminin daha etkin ve verimli olmasını sağlayan yardımcı unsurlardan biridir.

KAYNAKÇA

- Akgündüz, D. (2010). Öğrenme-Öğretme Süreçleri, Doktora Ders Ödevi, İstanbul.
- Akınoğlu, O. (2011). Yapılandırmacılık, Ed. Behçet Oral, Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Büyükkaragöz, S., Çivi, C. (1999). Genel Öğretim Metotları (Öğretimde Planlama ve Uygulama), Beta Yay., İstanbul.
- Çağlıyan, A. ve Özcan, B. M. (2004). Coğrafya Öğretiminde Gezi Gözlem Yönteminin Öğrenmede Etkililiğinin Değerlendirilmesi. XII.Eğitim Bilimleri Kongresi (15-18 Ekim 2003), Gazi Üniv.C:IV, s.2344-2360, Antalya.
- Çalışkan, O. (2008), "Flüvyal Jeomorfoloji Konularında Gezi Gözlem Metodu ve Değerlendirilmesi", Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Ankara.
- Çetin, T., Kuş, Z., Karatekin, K. (2010). Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Gezi-Gözlem Yöntemine İlişkin Görüşleri. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi 2, 158-180.
- Doğanay, H. (1993). Coğrafyada Metodoloji: Genel Metotlar ve Özel Öğretim Metotları. M.E.B.Yayınları:187, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Erden, M. (tarihsiz). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Alkım Yayınları, Ankara.

- Fuller, I., Gaskin, S., Scott, S. (2003). Student Perceptions of Geography and Environmental Science Fieldwork in the Light of Restricted Access to the Field, Caused by Foot and Mouth Disease in the UK in 2001. *Journal of Geography in Higher Education*, vol.27, no.1, pp.79-102.
- Fuller, I.C. (2006). What is the value of fieldwork? Answers from New Zealand using two contrasting undergraduate physical geography field trips. *New Zealand Geographers*, vol.62, pp.215-220.
- Fuller, I., Edmondson S., France, D., Higgitt, D., Ratinen, I. (2006). International Perspectives on the Effectiveness of Geography Fieldwork for Learning. *Journal of Geography in Higher Education*, vol.30, no.1, pp.89-101.
- Gariipoğlu, N. (2001). Gezi-Gözlem Metodunun Coğrafya Eğitimi ve Öğretimindeki Yeri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı:3, Cilt:2, s.13-30, İstanbul.
- Gold, J.R., Jenkins, A., Lee, R., Monk, J.R., Riley, J., Shephard, I., Unwin, D. (1991). *Teaching Geography in Higher Education: a manual of good practice*, Special Publications no.24, Oxford University Press., Blackwell, London.
- Güngördü, E. (2002). Eğitim Fakülteleri İçin Coğrafyada Öğretim Yöntemleri İlkeler ve Uygulamaları. Nobel Yay.,Ankara.
- İzbırak, R. (1969). Coğrafi Araştırma Gezileri ve Hazırlıkları, Ankara Üniv.Coğrafya Araştırmaları Dergisi, Sayı:2, Ankara.
- Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yay.Ankara, Ekim 2002.
- Kent, M., Gilbertson D., Hunt, C.O. (1997). Fieldwork in Geography Teaching: a critical review of the literature and approaches. *Journal of Geography in Higher Education*, Vol.21, No.3, pp.313-332.
- Krepel, W.J. ve Duvall, C.R. (1981). *Field Trips: A guide for planning and conducting educational experiences*, Washington DC: National Education Association.
- Küçükahmet, L. (2000). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Nobel Yay. Ankara.
- Lidstone, J. (2000). Learning in the field: an experience for teachers and students alike . In R.Gerber and G.K.Chuan (eds.):*Fieldwork in Geography:Reflections, Perspectives and Actions*, pp.133-143. Kluwer Academic Publishers,Netherlands.
- Lonergan, N. ve Andresen L.W. (1988). Field Based Education:some theoretical considerations. *Higher Education Research and Development*, 7, pp:63-77.
- Marlow, A.B., Page, L.M. (1998). *Creating and sustaining the constructivist classroom*, Corwin Press, California.
- Michie, M. (1998). Factors in fluencing secondary science teachers to organise and conduct field trips. *Australian Science Teacher's Journal*, 44(4), pp.43-50.
- Mirzaoğlu, D. (2010). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşım, Ed.Mürüvvet Bilen, Eğitimde İlke ve Yöntemler, Betik Kitap, Ankara.
- Özsoy, Y. (1970). Eğitimde Öğrencileri Tanıma Teknikleri. Ankara: Ayrancı Tezel Sokak Tezel Apt.5/6.
- Robson, E. (2002). An Unbelievable Academic and Personal Experience: issues around teaching undergraduate field courses in Africa. *Journal of Geography in Higher Education*, Vol.26, No.3, pp.327-344.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara.

- Tomal, N. (2004). Lise Coğrafya Öğretmenlerimizin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri. Milli Eğitim Dergisi. Sayı 162, Bahar 2004.(http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/162/tomal.htm, son erişim tarihi: 23 Temmuz 2013.
- Warburton, J., Higgitt, M. (1997). Improving the Preparation for Fieldwork with 'IT':two examples from physical geography. Journal of Geography in Higher Education, vol.21, no.3, pp.333-347.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci, VII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri,s.1-7, Konya.
- Yılmaz, C.(1995) Coğrafya Eğitiminde Arazi Tatbikatlarının Önemi ve Bir Uygulama Örneği, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:10, 287-307, Samsun.
- Yılmaz, C. ve Bilgi, M.G. (2011). Aday Öğretmenlerin Coğrafya Arazi Çalışmalarına Bakışı, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Sayı:11(2), 961-983.
- Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. Ed. Ö.Demirel: Eğitimde Yeni Yönelimler, 39-66. Pegem Akademi, Ankara.
- http://www.morpanet.com/yapilandirmaciyaklasimnedir_1_29.htm (erişim tarihi: 02.05.2013)
- <http://rehberim.net/forum/planlar-263/83356-gezi-gözlem-metodu.html> (erişimtarihi: 04.04.2013)

YETİŞKİN EĞİTİMİNDE YENİ BİR YAKLAŞIM: OYUNLAŞTIRMA

Zeynep GÖKKAYA*

ÖZ

Oyunlaştırma uygulamaları bilgi çağında eğitimin yeni yüzü olarak karşımıza çıkmaktadır. Son yıllarda iş sektörü sürekli öğrenmeye ve şirket içi eğitimlere daha çok önem vermektedir ancak, kıt kaynaklar ve zaman problemiyle de karşı karşıyadır. Ortaya çıkan kalifiye personel ihtiyacına pratik bir çözüm yolu olarak iş başında öğrenmeyi destekleyen oyunlaştırma, özellikle yetişkin bireylerin eğitimde olumlu çıktılar elde etmek için ideal bir metottur. Yetişkinlerde öğrenmenin birincil şartı olan içselleştirme ve pratik olanağı, oyunlaştırma ile sağlanabilmektedir. Oyunlarda yer alan puan verme, seviye atlama, ödül sistemi gibi dışsal güdüleyicilerin bireylerde içselleştiği ve bağımlılık meydana getirdikleri bilinmektedir. Bu dışsal güdüleri içsel motivasyona dönüştüren oyunlaştırma uygulamaları uzaktan eğitimin alternatif bir modeli olarak kullanılmaktadır. Mobil teknolojilerle de desteklenen oyunlaştırma, çok geniş bir kullanıcı kitlesine ulaşma potansiyeline de sahiptir
Anahtar Kelimeler: *Oyunlaştırma, yetişkin eğitimi, mobil öğrenme*

A NEW APPROACH OF ADULT EDUCATION: DRAMATIZATION

ABSTRACT

Gamification applications appear as the new face of education in the information age. In recent years, the business sector is giving more emphasis on continuous learning and in-company training, but also faces the problem of scarce resources and time. Gamification which supports learning at work, is a practical solution to the emerging needs of qualified personnel and an ideal method to achieve positive outcomes for education of adults. Internalization and practice opportunities are major conditions of adult education, can be provided with gamification. It is known that, extrinsic motivators such as scoring, leveling, and award system help individuals to adopt and get addicted to the games. Gamification is an alternative model of distance education applications so as to convert extrinsic motivators to intrinsic motivation. Gamification supported by mobile technologies also has the potential to reach a mass users group.

Keyword: *Gamification, adult education, mobile learning*

* Öğr. Gör. Marmara Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
zeynep.gokkaya@marmara.edu.tr

GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) her geçen gün yeni gelişmeler göstererek global bir hal almıştır. Globalleşmeyi sağlayan en önemli gelişim ise internettir. İnternet ile birlikte web teknolojilerinde önemli gelişmeler yaşanmış ve bu gelişmeler hizmet sektörünü de olumlu etkilemiştir.

2012 yılında Avrupa genelinde yapılan bir çalışmada, 2014 yılına yönelik istatistiksel verilere dayandırılarak yapılan öngörümlemede ilk onda yer alan sektörlerden topluma hizmet alanındakiler sırasıyla; üretim, finans, telekomünikasyon, devlet, dağıtım, eğitim ve sağlık, ulaşım ve lojistikdir. Araştırma sonucunda 2010-2014 yıllarında internet alanında en hızlı gelişme gösterecek sektörlerin başında altyapının ardından, eğitim ve sağlık hizmetleri gelmektedir (European Commission, 2012). Bu bilgiye dayanarak eğitim alanında teknoloji entegrasyonunun hızla geliştiği söylenebilir.

Eğitim alanında internet kullanımının artması, bilgiye ulaşmada sağladığı kolaylık ve bireysel öğrenmeye olanak sunması eğitime yeni bir ivme kazandırmıştır. Ülkemizdeki eğitim algısı ise, eğitimin zorunlu olarak okul öncesi dönemden başlayarak 4+4+4 olmak üzere 12 yıllık kısmını ön planda tutmaktadır. Zorunlu eğitim dönemindeki bireyler yaşları itibarıyla çeşitli yetkinliklere sahip olmayan ve öğrenirken desteğe ihtiyaç duyan, genç ve çocukları kapsamaktadır. Okullar kapsamında gerçekleşen ve yürütülen bu eğitimler formal yapıdadır ve çoğunlukla örgün olarak sürdürülmektedir. Üniversite ve sonrasını kapsayan yetişkin eğitimi ise daha farklı bir yapıya sahiptir. Öncelikle eğitimin zorunlu olmaması bireylerin kendi istekleri ile öğrenim görmeleri ve içsel motivasyona sahip olmalarını gerektirmektedir. Yetişkin eğitimi sisteminin yeterliği ve niteliği; bilgi üretebilmenin, yeni bilimsel buluşlardan ve bunların sonucu olan yeniliklerden yararlanıp yararlanamamanın ve dolayısıyla her dem “çağdaş” kalabilmenin anahtar etmeni durumundadır (Miser, 2002). Yetişkinlere verilen eğitimin bireyin hayatını olumlu yönde etkileyen, uygulamaya teşvik eden ve akıllarındaki neden ve niçinlere yanıt verir nitelikte olması gerekmektedir. Bu eğitim ihtiyacını karşılamamanın alternatif yollarından biri ise oyunlaştırmadır. Oyunlaştırma uygulamaları erişilebilirlik, iş başında, ihtiyaç anında ve hayat boyu öğrenmenin sağlanması için oyun öğelerini kullanan eğitsel platformlardır.

Öğretme potansiyeli ile oyunlaştırmanın yetişkinlerin sürekli öğrenmesi için uygun bir platform olduğu görülmektedir. Bu çalışmada gelişmiş ülkelerde aktif olarak kullanılan ve bireylerin öğrenmelerini pozitif etkilediği bilinen oyunlaştırma uygulamalarının ülkemizde ve yetişkin eğitiminde kullanılabilirliği tartışılmıştır.

Yetişkin Eğitimi

Günümüzde yetişkinler iş hayatı, mesleki tatmin, kişisel gelişim gibi ihtiyaçlarını karşılayarak kendilerini gerçekleştirebilmek için formal ve informal boyutta eğitime ihtiyaç duymakta ancak, gerekli zaman ve beklentilerini karşılayan materyal bulmakta güçlük çekmektedirler. Tüm bu eğitimler son yıllarda hızla yaygınlaşan Hayat Boyu Öğrenme(HBÖ) hareketi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Çeşitli sertifika programları ve şirket içi eğitimler gibi yollarla gerçekleşen eğitimdeki informal yapı, özellikle hizmet sektöründeki şirketlerce her geçen gün daha çok talep görmektedir. Bu durum eğitimci, yer ve zaman gibi kit kaynakların bireyler için uyumlu olması gibi çeşitli gerekler doğurmaktadır. Son yıllarda hızla gelişmekte olan uzaktan eğitim ve E-Öğrenme ise tüm bu sorunları çözmede kullanılan ve hızla gelişen bir çağdaş eğitim modelleridir.

Yetişkinler başka bireylerin tutum ve davranışlarından rahatsız olabilirler. Bu durum yetişkinlerin eğitime karşı daha da uzak olmalarına sebep olmaktadır. Oyunlaştırma bu durumun çözülmesi için alternatif bir yöntem olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sayede yetişkinlerin kendilerine karşı yapılan davranışlara karşısında beklentileri ortadan kalkacaktır. Ayrıca başarısızlıktan çekinme gibi çeşitli faktörler de yine sanal ortamda sahip olunan varlık sebebiyle ortadan kalkacaktır. Böylece yetişkin bireylerin bilgiyi daha çok yönlü almaları sağlanabilecektir.

Yetişkinler, çocuk ve gençlere göre daha gerçekçidirler. Gördükleri eğitimin ihtiyaçlarına somut çözümler getirmesini beklerler. Yetişkinler, öğrenme ortamına gönüllü olarak gelen kişiler oldukları için; bunlara sunulan eğitim programlarının, onları eğitime getiren nedene ve ihtiyaçlarına uygun olması gerekir (Mutlu, 2006).

Oyunlaştırma aracılığı ile bilgi 3 boyutlu tasarımlar ve mükemmel bir oyun sistemi içerisinde sunulursa sanal gerçeklik sağlanmış olacağından yetişkinlerin bu ve benzer talepleri ortadan kalkacak, böylece yetişkin eğitimindeki sınırlılıkları aşamada büyük bir adım atılacaktır. Web teknolojilerinin gelişimi ile birlikte eğitimde teknoloji kullanımı hayatın her alana yayılmaktadır.

Bu süreçte aktif olan web teknolojileri, teknolojik değişim ve gelişimlerle paralel olarak hızla gelişmektedir. Birinci nesil Web (Web1.0), kullanıcılarının katılımı ile ilk olarak online içerik tarama imkanı sunuyordu. Kullanıcılara bir kaynaktan diğerine kolayca taşımaya izin vermesiyle, belgelerin doğrudan linklere bağlanmasına rağmen, Web 1.0 kullanıcıları daha çok kitap okumak gibi, tek yönlü iletişim sürecinde kilitlenmişlerdi ve çevrimiçi tartışmalar ya da bilgi paylaşımında aktif değillerdi (Ding, et al., 2009). Bu dönemde internet bilgi aktarımında kütüphane işlevine sahipti. Bu tek yönlü yapı bireylerin taleplerini karşılamada yetersiz kalmış ve yıllar içerisinde kullanıcıların aktif rol oynayabildiği, sosyal web olarak da adlandırılan Web 2.0 kavramı ortaya çıkmıştır. Kullanıcılar Web 2.0'da sadece arama yapmazlar ayrıca, daha çok online iletişim içeren, yayınlanan kaynakları kapsayan, bookmarkları etiketleme ve resim ile video paylaşımı gerçekleştiren konularda aktiflerdir. Web 2.0'daki online yayıncılık anında ve kolaylıkla, herkes tarafından gerçekleştirilebilir (Ding, et al., 2009). Web 2.0 teknolojisinin yaygınlaşmasını fırsat bilen pek çok eğitim kurumu da youtube gibi platformlarda derslerini paylaşmaya başlamış, bu ve benzer adımların bir araya gelmesi ile günümüzde dev bir sektör haline dönüşmüş olan uzaktan eğitim ve e-öğrenme ortaya çıkmıştır. Oyunlaştırma ise bu kavramlar altında yer almaktadır ve teknolojinin geldiği noktada, günümüz ve gelecekte etken yöntemlerden biri olarak görülmektedir.

E-Öğrenme, öğrencilerin öğrenme ve eğitimcilerin öğretme yollarını değiştiren, gelişen üçüncü bir endüstri alanı olması (Xu, 2011) ve Web 2.0 alanındaki gelişmelerle birlikte online oyun sektöründe de büyük bir patlama meydana gelmiş, özellikle online tabanlı, role-playing yapısındaki oyunların kullanıcıları tüm dünyada yaygın olarak varlığını sürdürmeye başlamıştır. Oyun sektöründeki bu aktifliğin birincil sebebi, kullanıcılara sunulan medyaların kalitesi ve motive edici çeşitli alt sistemler barındırmasından kaynaklanmaktadır. Oyunların barındırdığı bu yapının eğitime entegrasyonu ile her kesimden kullanıcıya hitap eden yeni bir kavram olan oyunlaştırma, eğitimde önemli bir yere sahip olmuştur. Yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda teknoloji ile öğrenimin daha çok yetişkin eğitiminde verimli olduğu, alt yaş gruplarında ise teknoloji desteğinin pekiştirici olarak kullanılmasının verimliliği arttırdığı tespit edilmiştir. Yetişkinler ise teknolojiyi aktif

kullanmaları bakımından yaşlarına göre 3 gruba ayrılmaktadır: Gen Y (1979-2000), Gen X (1965-1968) ve Baby Boomer (1946-1964). Gen Y, Gen X ve Baby Boomerlar mobil cihazlar, internet ve oyun konsolları gibi modern teknolojileri daha aktif kullanmalarına göre sıralanabilir (Schacht & Schacht, 2012). Ancak bireyler her ne kadar teknolojiye hakim olsalar da önemli olarak beklenen nitelikte eğitimi sunabilmektedir.

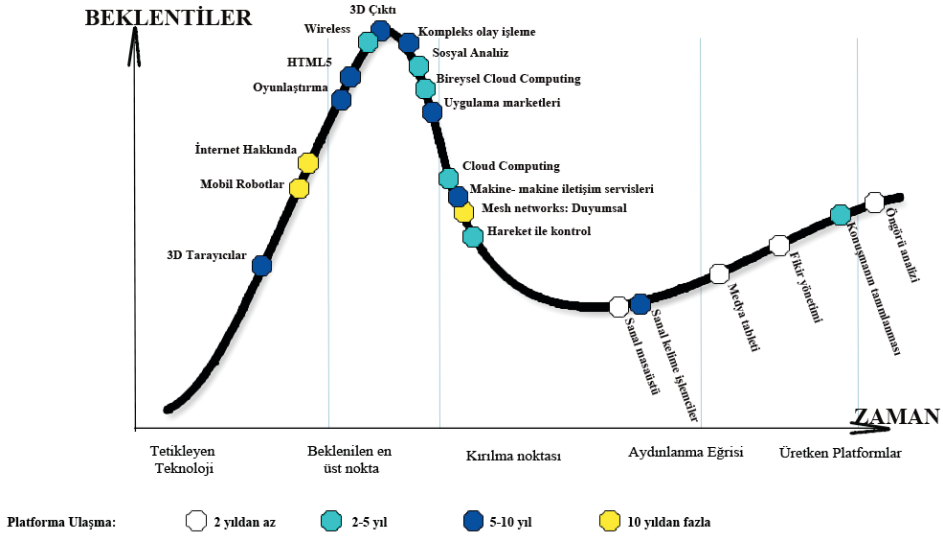
Ülkenin kalkınması ve iş sektöründe kalifiye personelin artırılmasına yönelik olarak yetişkinlerin özellikle mesleki ve kişisel gelişim alanında eğitime ihtiyaç duydukları su götürmez bir gerçektir. Yetişkinlerin çalışma hayatının yanı sıra, eğitim almalarına da olanak sunan önemli bir platform olan internet ve web teknolojileri ile birlikte öğretici yazılımlar, araştırma ve uygulama yazılımları ve bilginin oyunla sunulması yetersiz kalmaktadır. Tüm bu bileşenlerin bir araya gelmesi ile ortaya çıkan ihtiyaç, oyunlaştırma kavramını doğurmuştur. Bilginin görsel ve işitsel medyalar aracılığı ile motive edici, seviye atlama ve ödül gibi özellikler barındırarak sunulmasını sağlayan bu yeni terim; dünyada aktif bir sektör oluştururken ülkemizde henüz tam olarak tanınmamaktadır.

Oyunlaştırma Nedir?

Oyunlaştırma kavramı bireylerin dışsal motivasyonlarını içselleştirmeyi hedefleyen, geribildirimler ve ödüller sunan bir eğitim platformudur. Oyuncuların oyunlara adeta bağımlı hale gelmesine sebep olan seviye atlama, ödül verme, uzmanlaşma, meslek geliştirme... gibi araçların eğitimde iyileştirme için kullanılmasıdır. Bu sebeple oyunlarda var olan alt yapı ve mantıksal şemanın, öğretici amaçla kullanılması hem öğretimi eğlenceli ve motive edici bir hale getiren hem de özellikle yetişkinlerin belli bir bilinç içerisinde var olmasına imkan sunan ortamlarının oluşmasını sağlamıştır.

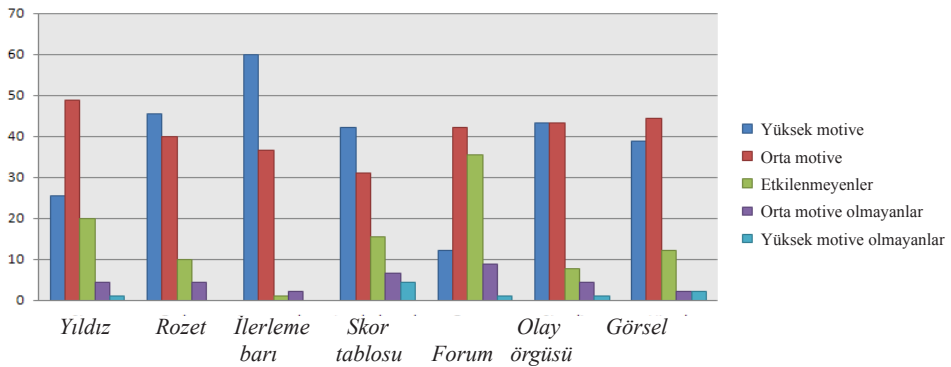
Dünyada en yaygın olan arama motoru Google istatistiğinin verilerine göre oyunlaştırmanın en aktif olduğu ülkeler Avustralya, Amerika, Hindistan, Kanada ve Hollanda'dır. Bu ülkelerdeki hızlı gelişimi ise Brezilya ve Fransa takip etmektedir (Google, 2013). Oyunlaştırma uygulamalarının bu ülkelerdeki en yaygın kullanım alanı ise yetişkinlere yönelik mesleki eğitimlerdir.

Oyunlaştırma, oyunun en ilgi çekici, tipik parçalarından biri olan puanlama sistemini kullanarak, bireyin aktif olarak deneyim kazanmasını sağlayacaktır (Robertson, 2010). Oyunlaştırma organizasyonel sorunların çözümünde hedeflere ulaşmada etkililiği arttırmak için oyun tasarımı öğelerini kullanır. Kullanıcı organizasyon içinde paydaşlarla, bireysel veya bir grup olarak ürün hizmetinin tüketicisi olabilir. Gartner'a göre oyunlaştırmanın amaçları, "daha üst seviyede yükümlülüklerin gerçekleştirilmesi, davranışların değiştirilmesi ve yenilenmeye teşviktir" (Singh, 2012). Gartner Hype döngüsü olarak bilinen grafikte, zamana göre teknolojik gelişimlere ve kullanımına yönelik beklentiler yer almaktadır.



Şekil 1. Gartner Hype Döngüsü (Muntean, 2011)

Şekil 1’de Gartner Hype döngüsü verilmektedir. Görüldüğü gibi oyunlaştırma varlığını 2-5 yıldır göstermesine rağmen, eğitimde yüksek beklentilerin karşılanmasında kullanılmakta ve hızla yaygınlaşmaktadır. Bireylere hem sosyal bir platform sunmakta olan oyunlaştırma, kullanıcılar arası online bilgi alışverişi imkanı sunarken, hem de yapı içerisinde yer alan işleyişi de sürdürmeye devam etmektedir. Bu yönüyle özellikle belli meslek gruplarına yönelik uygulamalar kapsamında, tıpkı LinkedIn gibi ilgi alanlarına göre çalışanları bir araya getirecek sosyal bir platform sunarken, bireylerin istekli bir şekilde öğrenmelerine de imkan sağlamaktadır.



Şekil 2. Tekniklerine Göre Oyunlaştırma ile Motive Olan Bireylerin Yüzelere Göre Dağılımları (O'Donovan, 2012)

Tasarlanacak oyunlaştırma uygulamasında motive edici olarak ilerleme barları ve seviye atlama önemli bir yere sahiptir. Bu durumu oyunlardaki uzmanlıkları temsil eden rozetler takip etmektedir. Söz konusu uygulamanın senaryosu niteliğinde olan olay örgüsü ve görsel sunumlarla yine kullanıcıların diğer kullanıcılara göre belli alanlarda üstünlüğünü temsil eden ve sıralamada öneme sahip olan skor tabloları benzer olarak kullanıcıyı güdülemektedir. Buna karşın yıldız uygulamasının yeterli kazanımları getirmediği görülmektedir.



Şekil 3. Yıldız ve Rozet Sistemi Örneği



Şekil 4. Skor Tablosu Örneği

Yıldız, rozet sistemi ve skor tabloları uygulama içerisinde kullanıcıların öz değerlendirme yapması ve rekabet ortamının oluşturulmasını sağlar. Bilindiği üzere yetişkin bireyler ne yaptıklarını ve sebebini bilmek isterler. Bu uygulamalar sayesinde harcadıkları zamandan aktif olarak elde ettikleri kazanımı görebilme imkanı bulurlar. Yetişkinleri bu noktada tatmin etmek teşvik edici olmaktadır ve bireylerin motivasyonlarını arttırmalarına katkı sağlamaktadır.



Şekil 5. İlerleme Barı, Forum Ve Görsel Yapıya Oyunun Şehriden Bir Örnek

Yeni nesil oyunlarından, ticari oyunlar gerçek dünyadaki durumların simülasyonlarını içerir, karmaşık yapay zeka (AI), oyunculara kendi seçimlerini yapma olanağı sunar ve kararlarının etkilerini görmeye fırsat verir. Oyunlardaki bu teknolojik gelişme, yüksek kaliteli eğitsel oyunların yeterince güçlendirilmesi ve eğlendirici olmasını sağlar. Mevcutlarının yanında en çok satan oyunların bir çoğunu eğlendirdiği kadar bilgilendirir (örneğin, Uygarlıklar ile ilgili strateji oyunları veya Sims City'deki gibi simülasyon oyunları) (Pavoordt, 2012). Oyunlaştırma uygulamalarının verimliliğinin artırılması için bir arada kullanılması gereken bileşenler (Ivetic & Petrovic, 2012):

- Geribildirim,
- Sosyalite: İki farklı fenomeni temsil eder. Birincisi, *sosyalleşme* olarak bahsedilen, kullanıcının sistemle arasındaki etkileşimidir. Diğer ise *görevdir* ve görevler, kullanıcının duygusal birikimlerinden oluşan sosyal bağları ve sistemin kapasitesini gösterir.
- Rekabet: Kendinle ve sosyal ortamda diğer kullanıcılarla gerçekleşebilir. Kendinle rekabette gelişimin için çaba harcarken, diğer rekabetlerde belirlenmiş görevleri yerine getirerek kendini sosyal ortamda ispat edebilmek gereklidir.
- Gelişim imkanı (İlerleme): *Keşfetme*, *başarma* ve *oynama* en önemli bileşenleridir ve bunlar gerçekleştiğinde ilerleme de sürekli olarak devam etmektedir.
- Mekaniği,
- İçerik: Oyunlaştırma sistemlerini sunmanın en kolay yolu klasik oyunlara bakmaktır. Modern Warfare 2 gibi bir oyun ele alındığında, modern bir ortamda taktik savaş simülasyonlarının yarı gerçekçiliğe uygun bir kapsamda sunulduğu görülmektedir. Oyun mekaniği bir dizi basit stratejik seçimler ve refleks / algı testlerinden mahrum bırakılmış bir içeriğe sahiptir. Bu tek başına ilgiyi üzerinde tutmak için yeterli değildir, bu sebeple oyuncu bir senaryo üzerine yapılandırılmış, bilindik bir kurgu içerisinde yer alır böylece oyuncu kendi avatari ile kimliğini daha kolay benimseyebilir. Klasik video oyunlarını betimlemek için kullanılan terminoloji, *senaryo* ve *ayarlamaların* tüm içeriğini kapsamaktadır.

Oyunlaştırma bireylerin birbirlerinden öğrenmelerine imkan vermesi sebebiyle sosyal medyada da önemli bir yere sahiptir. Böylece bilgi çeşitliliği sağlanmakta ve bireylerin tartışmasına olanak sunan platformlar ile sanal sosyallik de sağlanmaktadır. Bu duruma karşın dışsal motivasyon ve uygun eğitim ortamları hazırlanarak yetişkinlerin kişisel gelişim açısından istekli olması sağlanabilir. Örneğin Facebook kapsamında yer alan Farmville ve benzer oyunlara yetişkin kullanıcılar büyük rağbet göstermektedir. Bu durumun temel sebebi, oyun içerisinde yer alan ve bireylerin öncelikli olarak dışsal motivasyonlarını arttırmaya yönelik olarak düzenlenmiş seviye atlama, popüler olabilmek imkanı, görsel tasarım kalitesinin tatmin edici düzeyde olması, diğer kullanıcılar ile alışveriş veya takas imkanlarının sunulması olarak özetlenebilir. Bu faktörler öncelikli olarak ödüller, deneyim ve para gibi kazanımlar elde edilmesine olanak sunarak dışsal motivasyona yönelik olsa da, tüm faktörler bir araya gelerek bireylerin söz konusu oyunları bağımlılık derecesinde kullanmaları ve içselleştirmelerine olanak sunmaktadır.

Oyunlaştırma Tasarımının Gereklere

Oyunlaştırma yazılımının amacına hizmet edebilmesi ve maksimum verimlilik elde edebilmek için tasarlanırken dikkat edilmesi gereken temel noktalar şunlardır:

Kullanıcılar için özel bir anlama sahip olması: Kullanıcıların oyunlaştırma programları ile kişisel bir bağlantı kurabilmesi, hissetmeleri gerekmektedir. Kullanıcılar kısa ve uzun vadeli hedefleri açıkça görmeli ve özellikle, nihai hedefe doğru ilerlemelidir. (O'Donovan, 2012). *Kullanıcıların esinlendikleri özellikler kullanıcıların uzmanlık konularını oyunlaşturma-bilmesi:* Program kullanıcıların ilgisini çeken ve heyecanlandıran, iyi düşünülmüş ancak basit bir şekilde olmalıdır. Böylece ödül sistemi, amaçları gerçekleştirirken eğlenebilme ve heyecan verici bir atmosfer bir araya gelecektir.

Kullanıcının kendini özgür hissetmesi için otonom olması: Kullanıcıların özgürce gezmesi ve istediklerini yapmasına olanak sunmalıdır. Oyuncular başarılı olduklarında dışsal ödüllerden keyif almaktadır ancak, oyuncuyu asıl oyuna bağlayan, daha fazla oynama ve başarıya isteği doğuran etken içselliktir (Deterding's, akt. (O'Donovan, 2012)).

Kısacası oyunlaştırmanın alanda uzmanlaşmaya hitap eden, anlamaya elverişli ve otonom bireylerin öğrenimi için daha elverişli bir ortam olduğunu söylemek mümkündür. Yetişkinlerde aktif öğrenme gerçekleştirebilmek için sosyal iletişim kanallarına, problem çözme, keşfetme, ödüllendirme ve güdüleyici bir biçimde oyunlaştırma gerekmektedir. Böylece yetişkin bireylerin materyallere daha görsel ve etkileşimli şekilde ulaşması sağlanabilir.

Oyunlaştırmanın Sınırlılıkları

E-öğrenmenin temel sınırlılıkları olan eğitimlerin yüksek bırakılma oranı, azalan motivasyon ve sosyal eksiklik problemlerinin oyunlaştırma yöntemi ile aşılması mümkündür (Maksumoto, 2012). Ancak bu durum oyunlaştırma yönteminin de kendi içinde sınırlılıkları bulunmadığı anlamına gelmez.

Oyunlaştırma yöntemi avantajlar sağladığı kadar dezavantajlara da sahiptir. Gardner'a göre 2014 yılı sonuna kadar geliştirilen oyunlaştırma uygulamalarının %80'inin başarısız olması beklenmektedir. Bu durumun temel sebebi olarak oyun bileşenlerinin belli bir amaca hizmet etmeksizin kullanılması olacağı savunulmaktadır (Fleming, 2012). Çünkü oyunlaştırmada esas olan tasarım ve gelişime hizmet etmesidir. Bu sebeple oyunlaştırma uygulaması geliştiricilerine önemli işler düşmektedir. Geliştiriciler ön-

celikli olarak oyun tasarımlarının ve video oyunlarının hangi sebeplerle daha başarılı olduklarını saptamalıdır.

El-Khuffash'a (2012) göre oyunlaştırma uygulamalarının güncel olması sebebiyle ilgi odağı olduğu ancak günlük kullanımda yer bulunca cazibesini kaybedeceği düşünülmektedir. Bu sebeple daha dinamik ve yenilikçi bir yapıya sahip olması gerekmektedir. Ayrıca bazı uzmanlar oyunlaştırmanın kazan-kazan politikası doğru kullanılmadığı takdirde, insanlar üzerinde sömürücü etki yaratabileceğini savunmaktadır.

Eğitimde Uygulama Alanları Nelerdir?

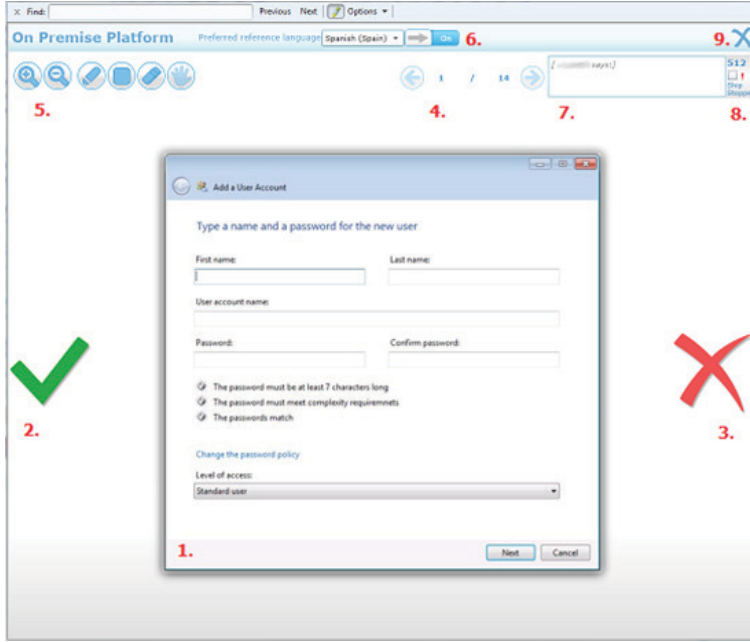
Oyunlaştırma temelde motivasyon kavramına hizmet etmektedir. İçsel motivasyon yetişkin eğitimdeki temel prensiplerden biridir. Ancak dış bir kaynak olan oyunlaştırmanın dışsal motivasyonu içselleştirmeye yönelik başarısı oyunlaştırmayı yetişkin eğitimi açısından çok daha cazip bir uygulama haline getirmektedir.

Eğitim alanında en çok etkililik gösteren oyunlaştırma teknikleri: yıldız, rozet, ilerleme barı, skor tablosu, olay örgüsü ve görsellerdir (O'Donovan, 2012). Yetişkinlerin mesleki gelişimleri için düzenlenmiş bir oyunlaştırma uygulaması ele alınır, örneğin bu uygulamanın proje yönetimine ilişkin verildiğini varsayarsak; proje gelişim aşamaları ve sistematik düzenine ilişkin kazanımları çeşitli quest ve benzer görevlerle elde etmiş bir bireye, oyun kurucu adı verilen uzmanlık ünvanı verilebilir. Ardından oyunlaştırma içerisinde proje geliştirmeye yönelik tüm alanları gezerek, ilgili kişilerle iletişim kurulabilir. Böylece kullanıcı gerekli şartları yerine getirdikten sonra fatih ünvanına sahip olabilir.

Landers ve Callan'a göre (2012); Sanal alemde iş dünyasına, kendini geliştirmek isteyenlere ve öğrencilerin eğitimine yönelik uygulamalar yeterince yaygınlaşmamıştır. Bulunan uygulama kullanıcılarının öğrenme çıktılarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dünya genelindeki kurumsal firmaların oyunlaştırma uygulamalarını şirket içi eğitim, ürün ve hizmet kalitesini artırma, çalışanların memnuniyet ve verimliliklerini arttırmaya yönelik olarak kullandıkları bilinmektedir. Böylece yetişkin bireylerin karara katılması, kişisel ve mesleki sürekli gelişimleri desteklenmektedir. Bu duruma örnek olarak verilebilecek çeşitli firmalar ve uygulamaları şu şekildedir:

Microsoft

Firma hedef kitle olarak farklı din, dil, ırk, kültürel yapıya sahip milyonlarca kullanıcıya hizmet sunmaktadır. Windows 7 ve Office uygulamasının çıktığı dönemde Microsoft özellikle dil ile ilgili beklediğinden fazla bugla karşılaşmıştır. Bu bugları gidermek için oyunlaştırma tekniğini şirket içinde kullanmıştır. Bug tespit eden kullanıcıya çeşitli ödüller vererek, geribildirimlerde bulunmalarını sağlamıştır. "Language Quality Game" adını verdiği uygulama ile bir kazan kazan durumu yaratmayı başarmıştır.



Şekil 6. *Life Quality Game Arayüz Ekranı* (Nicholson, 2012)

Şekil 6’da görünen arayüz kullanıcılara dokuz farklı seçenek sunmaktadır. Numaralandırılmaya göre seçenekler şu şekildedir (Kothar, 2012):

1. Ekran alıntısı
2. Olumlu geribildirim
3. Olumsuz geribildirim
4. İlerle veya Geri dön- Başlıklar tamamlandıktan sonra çalışır
5. Araçlar- Yakınlaştırma ve uzaklaştırma, belirteç, dikdörtgen, silgi ve hareket
6. Tek tek karşılaştırma- Farklı dil örneklerini karşılaştırma
7. Yorum kutusu (512 karakter)
8. Gönderi durdurucu- onay kutusu
9. Kapama ekranı- önceki sayfaya dönme.

Nike

Oyunlaştırma uygulamasını belli bir ürünün kullanıcılarına sunmakta olan firma, spor ayakkabısına yükledikleri yazılım ve donanım ile fark yaratmıştır. Koşu ayakkabısı kullanıcıya hangi hızla koştuğu, ne kadar koştuğu... gibi bilgileri wireless aracılığı ile PC veya cep telefonlarına göndermektedir. Bu kapsamda kullanıcılara puan kazandırmakta ve gelişmelerini takip etme imkanı sunmaktadır. Böylece koşudan çok oyun fırsatı sunmakta ve yetişkin bireylerin spor ve sağlık alanında kişisel gelişmelerine katkı sağlamaktadır.

IBM

Kudos Badges adlı uygulama ile kullanıcılar çeşitli dosyaları paylaşacakları bir platform elde etmektedir. Bu platformda kullanıcılar dosya, bilgi veya çeşitli linkleri paylaştıkça rozetler kazanmaktadır. Kazanılan rozetler, yüklenen dosyaların görüntüleme istatistiklerine göre değişmektedir. Böylece bir rekabet ortamı sağlamaktadır. Yetişkin bireylerin bilgi paylaşması, kişisel gelişimleri ve bir birlerinden öğrenmeleri oyun bileşenleri kullanılarak bu şekilde sağlanmaktadır.



Şekil 7. Kudos Badges Arayüz Ekranı (KudosBadges, 2013)

Şekil 7’de IBM tarafından geliştirilen uygulamanın arayüzü yer almaktadır. Arayüzde kullanıcıların sisteme yükledikleri ve takip ettikleri dahilinde kazandıkları puanlar hesaplarına yüklenir. Kendi ağlarında bulunan diğer kullanıcılar paylaşmaları oylarlar ve böylece sıralama sistemine dahil olunur. Kullanıcılarca yüklenen materyalin ne kadar süredir aktif olarak yer aldığı ve bağlantılı olduğu diğer materyaller de sıralamada göz önünde bulundurulur. Kullanıcıları teşvik eden ve faaliyetlerini ölçen bu sistem her bir topluluğa rozetler vermektedir.

CISCO

CISCO Global Satış Deneyimi adı altında satışlarını ve şirket içi performanslarını ölçmek için oyunlaştırma uygulamaları geliştirmektedir. Bu uygulamaları kullanırken WebEx ve Telepresence gibi kendi sanal satış eğitimi ve bilgi paylaşımlarını kullanmaktadır. Bu kapsamda geliştirilen The Hunt adındaki projenin merkezinde satış gücünü arttırmak vardır ve sanal gerçeklik kullanılarak deneyim kazandırmayı hedeflemektedir. Oyunlaştırma uygulamasının sonunda en yüksek puanı alan kullanıcı kazanan ilan edilir. Böylece firma çalışanlarının motivasyonları desteklenmekte ve performans değerlendirmeleri sonucuna göre mesleki gelişimleri desteklenmektedir.



Şekil 8. The Hunt Arayüz Ekranı (JUXT, 2013)

(<https://www.dropbox.com/s/bqaaq7rjdeawcy0/cisco.mp4> adresinden izlenebilir)

Yetişkin bireylerin kişisel ve kendi zamanlarını yöneterek öğrenmelerini sağlayan oyunlaştırma, sunduğu uygulama ortamı ile bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe daha hızlı ve kalıcı aktarımına katkı sağlamaktadır. Bilginin hayattaki kullanım alanlarına yönelik simülasyonlar içeren ve pratik yaptırması ile birlikte bilgiye yönelik neden ve niçin sorularına da yanıt vermektedir. Bir yöneticinin kriz yönetimine ilişkin eğitim ihtiyacı oyunlaştırma ile giderilebilir. Örnek olaylar karşısında, kullanıcılara kendi çözüm yollarını geliştirmelerini ve ideal olanı sunan bir uygulama ile yanlış kararların olası sonuçlarını görmek de mümkün olacaktır.

Oyunlaştırma eğitim ortamları içinde görsel tasarım ve çevre açısından en kusursuz modeldir. Oyun içerisinde etkileşimin de üst seviyede olduğu bu E-Öğrenme modeli sırasıyla; bilgisayar tabanlı eğlendirerek öğrenme, dijital oyun tabanlı öğrenme, oyun tabanlı öğrenme ve ciddi oyuna doğru ilerleyen gelişimsel sürecin son noktasıdır (Deterling, Khaled, Nacke, ve Dixon, 2011). Teknolojik gelişmelerin eğitimde kullanılması ile eğitim çıktılarındaki kalite ve verimliliği arttırmak mümkündür. Oyunlaştırma kullanıcıların kendini gerçekleştirme için kullanışlı ve geliştirilmeye yönelik dinamik yapısıyla küreselleşen dünyada eğitim ve öğretime yeni bir bakış açısı kazandırmaktadır.

SONUÇ

Oyunlaştırma uygulaması yapısı ve öz kontrol gerektirmesi sebebiyle bir pekiştiriciden öte başlı başına bir eğitim materyalidir. Eğitimde özerklik arayan ve otonom bireyler olan yetişkinlerin günlük hayatın stresinden uzaklaşmak için çeşitli yöntemlere başvurdukları bilinmektedir. Bunlardan biri ise genç-yaşlı pek çok birey tarafından rağbet gören oyun uygulamalarıdır. Özellikle zaman ve mekan gibi kıt kaynaklara sahip olan yetişkinlerin öğrenmenin yanı sıra mesleki ve kişisel gelişimlerini sağlamasında etkili bir yöntem ola-

bilecek yeni platform olan oyunlaştırmanın hızla yaygınlaşması beklenmektedir. Hizmet içi eğitim ve iş başında öğrenmeyi de destekleyecek olan oyunlaştırma, geleceğin öğrenme platformu olarak düşünülebilir. Ancak ülkemizde teknolojiye karşı olan ön yargıların kırılması ve alanda çalışmalar yapılması gerekmektedir. Öyle ki oyunlaştırma uygulamaları tasarlanması, senaryolaştırılması ve içeriğin tam sunumuyla farklı uzmanlıklar ve süreç gerektirmektedir. Bu noktada özellikle öğretim teknolojilerine önemli işler düşmektedir.

Ülkemizde yetişkin bireylerin çalışırken öğrenmelerine imkan sunan sertifika programları uzaktan eğitim olarak sunuluyor olsa da, bireylerin beklentilerini karşılayacak niteliklere sahip değildir. Bu sebeple oyunlaştırma ülkemizde büyük bir problem olan yetişkinlerin mesleki ve kişisel gelişimlerinde önemli bir açığı kapatacak potansiyele sahiptir. Örneğin çeşitli branşlar üzerine dev bir kütüphane uygulaması gibi; görevler aracılığı ile kullanıcıya bilgiyi görsel, sanal boyutta kinestetik ve işitsel olarak sunabilen platformlar geliştirmek mümkündür. Bireyleri seviye atlama yerine uzmanlık seviyelerine göre değerlendiren, ilerledikçe bireyleri çeşitli alanlara yönlendiren ve bireyde sürekli oynama ile öğrenme isteği kazandıracak tıpkı Skyrim'deki (Role Playing Game-RPG) meslek ağaçları ve perk (uzmanlaştıkça kazanılan ek özellikler) yapısına benzer eğitim programları yazılabilir. Böylece ülkemizde son derece büyük bir problem olan meslekte uzmanlaşmamamızın önüne geçilebilir.

Oyunlaştırma aracılığı ile bilgi 3 boyutlu tasarımlar ve mükemmel bir oyun sistemi içerisindedir. sunulduğu taktirde sanal gerçeklik sağlanmış olacağından, yetişkinlerin bu ve benzer talepleri ortadan kalkacak ve böylece yetişkin eğitimindeki sınırlılıkları aşamada önemli bir adım atılacaktır. Tüm bunlar, doğru tasarlandığı taktirde oyunlaştırmanın yetişkin eğitimi için alternatif bir çözüm yolu olduğunu göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Deterling, S. (2011). Meaningful Play: Getting Gamification Right. [Online video]. <http://www.youtube.com/watch?v=7ZGCPap7GkY>, ET:29.01.2013.
- Deterling, S., Khaled, R., Nacke, L. E., & Dixon, D. (2011, Mayıs 7-12). Gamification: Toward a Definition. 05 14, 2013 tarihinde gamification-research.org: <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf> adresinden alındı
- Ding, Y., Jacob, E. K., Zhang, Z., Foo, S., Yan, E., George, N. L., & Lijiang, G. (2009). Perspectives on social tagging. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60(12), 2388–2401.
- El-Khuffash, A. (2012). Gamification. 25.02.2014: http://www.el-khuffash.com/gamification/gamification_report.pdf.
- European Commission. (2012). Towards a competitive European Internet Industry- Final Study Report. Belgium: European Commission.
- Fleming, N. (2012, 12 5). BBC. Gamification: Is it game over?: 24.02.2014 tarihinde <http://www.bbc.com/future/story/20121204-can-gaming-transform-your-life> adresinden alındı
- Google. (2013, 2013 21). 2013 21, 2013 tarihinde <http://www.google.com/trends/>: <http://www.google.com/trends/explore?hl=en#q=gamification> adresinden alındı

- Ivetic, D., & Petrovic, V. (2012). Gamifying Education: A Proposed Taxonomy of Satisfaction Metrics. Conference proceedings of "eLearning and Software for Education" (s. 345-350). Novi Sad, Serbia: University of Novi Sad.
- JUXT. (2013). The Hunt Reality Game. 07 03, 2013 tarihinde <http://www.juxt.com/>: <http://www.juxt.com/work/20/the-hunt-reality-game> adresinden alındı
- Kothar, S. (2012, 04 10). Language Quality Game - Player Instructions. 07 03, 2013 tarihinde <http://social.technet.microsoft.com/>: <http://social.technet.microsoft.com/wiki/contents/articles/9301.language-quality-game-player-instructions.aspx> adresinden alındı
- KudosBadges. (2013). Kudos Badges Leaderboard. 07 02, 2013 tarihinde <http://www.kudosbadges.com/>: <http://www.kudosbadges.com/domino/isw/kudos/kudos.nsf/v-title-sub/Kudos%20Badges%20Leaderboard?OpenDocument> adresinden alındı
- Landers, R. N., & Callan, R. C. (2012). Training evaluation in virtual worlds: Development of a Model. *Journal of Virtual Worlds Research* 5(3), 1-20.
- Maksumoto, T. (2012, November 19-21). Possibility of e-learning education that uses the gamification. International Conference of Education, Research and Innovation (s. 3310-3314). Madrid: ICERI2012 Proceedings.
- Miser, R. (2002). Kreselleşem dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35, 55-60.
- Muntean, C. I. (2011). Raising engagement in e-learning through gamification. The 6th International Conference on Virtual.
- Mutlu, N. D. (2006). Yetişkin eğitimi. 25.01.2013 tarihinde www.cte-epem.adalet.gov.tr adresinden alındı.
- O'Donovan, S. (2012). Gamification of the Games Course. echnical Report CS12-04-00, Department of Computer Science, University of Cape Town.
- Pavoordt, P. v. (2012). Gamification of Education. <http://www.cs.vu.nl/~eliens/sg/local/essay/12/17.pdf>.
- Robertson, M. (2010). Can't play, won't play. Hide & Seek: Inventing New Kinds of Play, <http://www.hideandseek.net/2010/10/06/cant-play-wont-play/>.
- Schacht, M., & Schacht, S. (2012). Start the Game: Increasing User Experience of Enterprise Systems Following a Gamification Mechanism. A. Maedche, A. Botzenhardt, & L. Neer içinde, *Software for People* (s. 181-199). Springer-Verlag Berlin Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Scott Nicholson. (2012). A User-Centered Theoretical Framework for Meaningful Gamification. *Games Learning Society* 8.0, Syracuse University.
- Singh, S. P. (2012). Gamification: A Strategic Tool for Organizational Effectiveness. *International Journal of Management* 1(1), 108-113.
- Xu, G. (2011). Social networking sites, Web 2.0 technologies and e-learning. Thesis of Master of Computing at Unitec Institute of Technology, 12-123.

UZAKTAN EĞİTİM BÖTE ÖĞRENCİLERİN UZAKTAN EĞİTİM İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Özgür YILMAZ*, Banu ÖZKAN**

ÖZ

Bu araştırmada; Uzaktan Eğitim BÖTE öğrencilerinin uzaktan eğitimle ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Uzaktan Eğitim Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri programında öğrenim gören 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma genel tarama modelinde bir çalışmadır. Ölçme aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan anket uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15 programı kullanılmıştır. İstatistiksel teknik olarak ise, yüzde ve frekans dağılımları incelenmiştir. Uzaktan eğitim sistemini tercih eden öğrencilerin yaş aralığı oldukça genç olup, çoğunluğu normal yükseköğrenim görme çağında bulunmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin uzaktan eğitim sisteminin tercih etme nedenlerine bakıldığında çoğunlukla uzaktan eğitimin bir işte çalışmalarına engel olmaması olduğu görülmektedir. BÖTE bölümündeki bazı dersler laboratuvar uygulamaları gerektirmektedir fakat uzaktan eğitim öğrencilerinin çoğu uzaktan eğitimin laboratuvar uygulaması gerektiren ve grup çalışması ile birlikte uygulama yapamıyor olmalarının derslerde başarılı olmalarına engel olmadığını düşünmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Öğrenci Görüşleri, BÖTE.

EXAMINATION OF COMPUTER EDUCATION AND INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY STUDENT'S OPINIONS ON DISTANCE EDUCATION

ABSTRACT

In this study, Computer Education and Instructional Technology student's opinions on distance education are examined. The sample of this study is comprised of 30 students who are studying Distance Education Computer Education and Instructional Technology Education Program in Hasan Ali Yücel Faculty of Education of İstanbul University in the spring semester of 2012-2013 academic year. The study is an example of a general survey model. The questionnaire prepared by the researchers was employed as a measurement tool. SPSS 15 software was utilized for the analysis of the data. The percentage and frequency distributions were examined in terms of statistical techniques. Age range of students who prefer distance education system was rather young and most of them were in the age of normal higher education. Furthermore, it is seen that the reason why the students preferred distance education system was that distance education does not prevent them to work in a job. Several courses in the Computer Education and Instructional Technology Education department require laboratory applications. However, majority of the distance education students think that a lot of courses that require laboratory applications and that they have to do group work do not prevent them to be successful in their courses.

Keyword: Distance Education, Students Opinions, Computer Education and Instructional Technology.

* Yrd. Doç. Dr. ; İstanbul Üniversitesi, HAYEF, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, oyilmaz@istanbul.edu.tr

** Arş. Gör. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü, banuozkan@marmara.edu.tr

GİRİŞ

Bilgi çağı ve bilgi toplumu tanımları, bilginin işlenmesinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin yoğun şekilde kullanılmasının bir sonucudur. Özellikle geçen yüzyılın ortalarından itibaren bilgi ve iletişim teknolojileri alanında yaşanan değişim ve gelişim hızı, bilginin akış hızını artırmıştır. Bunun sonucu olarak, eğitim kurumları aracılığıyla kazanılan bilgi ve becerilerin kişiler için ileriki dönemlerde geçerliğini ve yararlılığını yitirmiştir. Günümüz geleneksel eğitim sistemi, bilgi akış hızını yakalamada ve birbirinden farklı öğrenme biçimlerine sahip olan çok sayıda bireye nitelikli ve uygun maliyetle hizmet vermekte sınırlı kalabilmektedir. Bilgi teknolojileri alanında yaşanan değişim ve gelişim hızı ile geleneksel eğitim kurumlarında verilen bilgi ve becerinin değişim hızı arasında yaşanan uyum sorunu, yine değişimin hızında kitlelere eğitim hizmeti götürerek sorunu çözüme kavuşturmayı amaçlayan yeni bir yapıyla aşılabilecektir. Bu yeni yapıda şüphesiz ki ileri teknoloji ve de hızla sahip araçları eğitim amaçlı olarak kullanmakla olacaktır. Üniversiteler de teknolojik gelişimle beraber, modern insanın kendini yenileme ihtiyacına cevap vermede uzaktan eğitim sistemini kullanmaya başlamışlardır. Kuşkusuz uzaktan eğitimin ortaya çıkış nedeni, sadece modern insanın mesleki gelişiminde kendini geliştirme ihtiyacı değildir. Ancak günümüzde, uzaktan eğitiminden yararlananların büyük bir kısmı, çalışan ve çalışırken kendini geliştirme ihtiyacı duyan veya bir başka meslek sahibi olmaya çalışan bireylerden oluşmaktadır. Bu noktada, teknoloji destekli öğrenmeyi içeren uzaktan öğrenme ve uzaktan eğitim kavramları karşımıza çıkmaktadır (Ateş ve Altun, 2008; Polat ve Odabaş; 2008; Gökçe, 2008; Gülnar, 2008).

Uzaktan eğitimin tanımlarına bakıldığında pek çok yönüyle ortak tanımlamalar olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim, (a) Uzaklığın eğitim almaya engel olabileceği durumlarda, örneğin kırsal bölgede ve coğrafi açıdan uzak yerleşim yerlerinde yaşayan insanlar eğitimlerini sürdürmek üzere yeterli sayıda kaynak ve öğretmenden yoksun olmaları, (b) Fiziksel bir engeli ya da hastalığı nedeniyle eve bağımlı olan insanların eğitim gereksinimleri, (c) Örgün eğitime devam edememiş gençler ve kendilerini geliştirmek isteyen yetişkinlerin eğitim gereksinimleri gibi nedenlere bağlı olarak ortaya çıkmış olan bir eğitim modelidir (Newby, Stepich, Lehman ve Russell, 2006, Akt; Ateş ve Altun, 2008, s. 128). İşman (1998)'e göre ise, uzaktan eğitim, farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin, öğrenme-öğretme faaliyetlerini, iletişim teknolojileri ve posta hizmetleri ile gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi olarak tanımlanabilir. Bir başka tanıma göre uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencilerin farklı mekanlarda buluşmaları durumunda, farklı teknolojilerden faydalanarak devam ettirilen eğitim faaliyetleridir. Geleneksel eğitimden en temel farkı, uzaktan eğitimde teknoloji temelli iletişim araçlarının kullanılmasıdır.

Gülmar (2008), yapılan tanımlamalarda ortak olarak göze çarpan özellikleri şu şekilde sıralamıştır.

- Uzaktan eğitim sistemleri bilgi kaynaklarına ulaşmada ve öğrencilerini bu kaynaklara ulaştırmada etkin bir yöntem izler.
- Uzaktan eğitim sistemleri eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde teknolojiden en üst seviyede yararlanır.
- Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ve öğretici zaman ve mekân olarak bağımsızdırlar.

Bu tanımlardan ortak bir tanımlama yapılırsa; uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmenlerin zamandan ve mekandan bağımsız olarak bir araya geldikleri, teknoloji ve iletişim teknolojilerinin kullanılarak eğitim-öğretim ortamlarının düzenlendiği ve bir program içinde gerçekleştirilmesidir.

Bu çalışmanın amacı, uzaktan eğitim olarak eğitim gören BÖTE bölümü öğretmen adaylarının canlı dersler, yazılı materyaller, dersler ve genel problemler ile ilgili yardım alma, sınavlar, uzaktan eğitim sistemi ve BÖTE alan derslerine yönelik görüş ve beklentilerini belirlemeye yöneliktir.

YÖNTEM

Bu araştırmada; araştırmacılar tarafından hazırlanan genel, canlı derslere ilişkin görüşleri, öğrencilerin yazılı materyallere ilişkin görüş ve beklentileri, öğrencilerin ders ve genel problemleri ile ilgili yardım almaları, öğrencilerin sınavlar ile ilgili görüşleri, öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine ilişkin görüş ve beklentileri ve BÖTE alan derslerine ilişkin görüş ve beklentileri hakkında öğrenci görüşleri alınmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada araştırma örneklemini İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde Uzaktan Eğitim Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitim programında öğrenim gören 30 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin uzaktan eğitim sistemi hakkındaki görüşleri ile ilgili veri toplamak için bir anket hazırlanmıştır. Literatür taranarak daha önce bu konuda hazırlanmış anketlerden ve sorulan açık uçlu sorunun cevaplarından elde edilen kapalı uçlu sorularla 28 adet anket maddesi ortaya çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra ankette, çeşitli karşılaştırmalar yapmak amacıyla, öğrencilerin cinsiyet, bölüm ve öğretim türü bilgilerine yönelik sorular da yer almıştır. Anket maddelerinin yanıtlanmasında beş dereceli ölçek kullanılmıştır. Bunlar “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” olarak belirlenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlemesinde çeşitli betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Çözümlemeler bilgisayarda SPSS 15 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan uzaktan eğitim BÖTE öğretmeni adaylarına uygulanan araştırmacılar tarafından hazırlanan anketten elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir. Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin yaş değişkenine göre dağılımına göre Yüzde (%) ve frekans Dağılımı

Yaş	Öğrenci Sayısı (f)	(%)
20'den küçük	10	33,3
20-24	19	63,3
35'den büyük	1	3,3
Toplam	30	100

Tablo 1'e bakıldığında öğretmen adaylarının % 63,3'ü 20-24 yaş, % 33,3'ü 20'den küçük yaş ve % 3,3'ü de 35'ten büyük yaş grubundandır. Bu bulgu, araştırma grubunun büyük bir bölümünün 20-24 yaş grubundan olduğunu ortaya koymaktadır. Uzaktan eğitim BÖTE öğretmeni adaylarının bir işte çalışma durumuna ilişkin bulgulara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin bir işte çalışma durumu değişkenine göre Yüzde (%) ve frekans Dağılımı

Çalışma Durumu	Öğrenci Sayısı (f)	(%)
Evet, Tam Gün	16	53,3
Evet, Yarım Gün	4	13,3
Hayır	10	33,3
Toplam	30	100

Tablo 2'ye bakıldığında öğretmen adaylarının % 53,3'ü tam gün, % 33,3'ü hiç, % 13,3'ü de yarım gün çalışmaktadır. Bu bulgu, araştırma grubunun büyük bir bölümünün tam gün çalışmakta olduğunu ortaya koymaktadır. Uzaktan eğitim BÖTE öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim sistemini tercih etme nedenlerine ilişkin bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin uzaktan eğitim sisteminin tercih etme nedenlerine göre Yüzde (%) ve frekans Dağılımı

Uzaktan Eğitimi Tercih Etme Nedeni	Öğrenci Sayısı (f)	(%)
Bir Üniversite Diplomasına Sahip Olmak	8	26,7
Uzaktan eğitimin çalışmama engel olmaması	18	60
Puanımın Diğer Fakülteleri Kazanmaya Yetmemesi	4	13,3
Toplam	30	100

Tablo 3'e bakıldığında bu soruyu öğretmen adayları, % 60'ı uzaktan eğitimin çalışmama engel olmaması, % 26,7'si bir üniversite diplomasına sahip olmak, % 13,3'ü de puanım diğer fakülteleri kazanmaya yetmemesi şeklinde cevaplamışlardır. Bu bulgu, araştırma grubunun büyük bir bölümünün uzaktan eğitimi tercih etme nedenlerinin çalışmalarına engel olmamasından dolayı olduğunu ortaya koymaktadır. Uzaktan eğitim BÖTE öğretmeni adaylarının canlı derslere katılma sıklığına ilişkin bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin canlı derslere katılma sıklığına göre Yüzde (%) ve frekans Dağılımı

Canlı derslere katılma sıklığı	Öğrenci Sayısı (f)	(%)
Sürekli katılırim	16	53,3
Ara sıra katılırim	9	30
Hiç katılmam	5	16,6
Toplam	30	100

Tablo 4'e bakıldığında öğretmen adaylarının % 53,3'ü sürekli katılmakta, % 30'u ara sıra katılmakta, % 16,6'sı da hiç katılmamaktadır. Bu bulgu, araştırma grubunun büyük bir bölümünün canlı derslere sürekli katılmakta olduklarını ortaya koymaktadır. Uzaktan eğitim BÖTE öğretmeni adaylarının canlı derslerde konuların ne derecede açık ve anlaşılır bir dille sunulduğuna ilişkin bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin canlı derslerde konular ne derece açık ve anlaşılır bir dille sunulmaktadır cevabına göre Yüzde (%) ve frekans Dağılımı

Canlı derslerin ne derece açık ve anlaşılır olduğu	Öğrenci Sayısı (f)	(%)
Pekçok	2	6,7
Çok	15	50
Orta	10	33,3
Az	3	10
Toplam	30	100

Tablo 5'e bakıldığında öğretmen adayları bu soruyu, % 50 çok, % 33,3 orta, % 10 az ve % 6,7 pekçok olarak cevaplamışlardır. Bu bulgu, araştırma grubunun büyük bir bölümünün canlı derslerin işlenişinde konuların açık ve anlaşılır olarak sunulduğunu ortaya koymaktadır. Uzaktan eğitim BÖTE öğretmeni adaylarının yazılı materyallerde kullanılan şekil, grafik şema ya da fotoğrafların öğrenmelerini ne derecede kolaylaştırdığına ilişkin bulgulara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Yazılı materyallerdeki şekil, grafik şema ya da fotoğraflar öğrenmenizi ne derecede kolaylaştırmaktadır? cevabına göre Yüzde (%) ve frekans Dağılımı

Yazılı materyallerdeki şekil, grafik şema ya da fotoğraflar öğrenmenizi ne derecede kolaylaştırmaktadır	Öğrenci Sayısı (f)	(%)
Pekçok	15	50
Çok	5	16,7
Orta	7	23,3
Az	3	10
Toplam	30	100

Tablo 6'ya bakıldığında öğretmen adayları bu soruyu, % 50 pekçok, % 23,3 orta, % 16,7 çok ve % 10 az olarak cevaplamışlardır. Bu bulgu, araştırma grubunun büyük bir bölümünün yazılı materyallerde kullanılan şekil, grafik ve fotoğrafların öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Uzaktan eğitim BÖTE öğretmeni adaylarının yazılı materyallerin konuyu öğrenmelerini ne derece kolaylaştırdığına ilişkin bulgulara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin yazılı materyal konuyu öğrenmenizi ne derece kolaylaştırıyor? cevabına göre Yüzde (%) ve frekans Dağılımı

Yazılı materyal konuyu öğrenmenizi ne derece kolaylaştırıyor?	Öğrenci Sayısı (f)	(%)
Pekçok	9	30
Çok	5	16,7
Orta	16	53,3
Toplam	30	100

Tablo 7'ye bakıldığında öğretmen adayları bu soruyu, % 53,3 orta, % 30 pekçok ve % 16,7 çok olarak cevaplamışlardır. Bu bulgu, araştırma grubunun büyük bir bölümünün yazılı materyallerin konuyu öğrenmelerini orta derecede kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır. Uzaktan eğitim BÖTE öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim merkezinin ana sayfa üzerinden kendilerini bilgilendirmesinin yeterli olup olmadığına ilişkin bulgulara Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin uzaktan eğitim merkezinin ana sayfası üzerinden sizi bilgilendirmesi yeterli midir? cevabına göre Yüzde (%) ve frekans Dağılımı

Uzaktan eğitim merkezinin ana sayfası üzerinden sizi bilgilendirmesi yeterli midir?	Öğrenci Sayısı (f)	(%)
Pekçok	2	6,7
Çok	3	10
Orta	14	46,7
Az	11	36,7
Toplam	30	100

Tablo 8'e bakıldığında öğretmen adayları bu soruyu, % 46,7 orta, % 36,7 az, % 10 çok ve % 6,7 pekçok olarak cevaplamışlardır. Bu bulgu, araştırma grubunun büyük bir bölümünün uzaktan eğitim merkezinin ana sayfa üzerinden kendilerinin bilgilendirmelerini orta derecede olduğunu ortaya koymaktadır. Uzaktan eğitim BÖTE öğretmeni adaylarının sınavlarda sorulan soruların öğrenmelerini ne derecede etkilediğine ilişkin bulgulara Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin sınavlarda sorulan sorular öğrenme düzeyinizi ne derece ölçmektedir? cevabına göre Yüzde (%) ve frekans Dağılımı

Sınavlarda sorulan sorular öğrenme düzeyinizi ne derece ölçmektedir?	Öğrenci Sayısı (f)	(%)
Pekçok	9	30
Çok	15	50
Orta	5	16,7
Az	1	3,3
Toplam	30	100

Tablo 9'a bakıldığında öğretmen adayları bu soruyu, % 50 çok, % 30 pekçok, % 16,7 orta ve % 3,3 az olarak cevaplamışlardır. Bu bulgu, araştırma grubunun büyük bir bölümünün sınavlarda sorulan soruların öğrenmelerini iyi derecede ölçtüğünü ortaya koymaktadır. Uzaktan eğitim BÖTE öğretmeni adaylarının uygulama derslerinde grup çalışması yapamamalarının öğrenmelerini ne derecede etkilediğine ilişkin bulgulara Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin uygulama derslerinde grup çalışması yapamamak öğrenmenizi ne derece etkiliyor? cevabına göre Yüzde (%) ve frekans Dağılımı

Uygulama derslerinde grup çalışması yapamamak öğrenmenizi ne derece etkiliyor?	Öğrenci Sayısı (f)	(%)
Çok	4	13,3
Orta	5	10
Az	13	16,7
Hiç	8	43,3
Toplam	30	100

Tablo 10'a bakıldığında öğretmen adayları bu soruyu, % 43,3 hiç, % 16,7 az, % 13,3 çok ve % 10 orta olarak cevaplamışlardır. Bu bulgu, araştırma grubunun büyük bir bölümünün grup çalışması yapamalarının öğrenmelerini hiç etkilemediğini ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Uzaktan Eğitim BÖTE öğrencilerinin uzaktan eğitimle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla, 30 öğrenci üzerinde anket uygulanmıştır. Yapılan çalışmada kısaca şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Uzaktan eğitim sistemini tercih eden öğrencilerin yaş aralığı oldukça genç olup, çoğunluğu normal yüksek öğrenim görme çağında bulunmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin uzaktan eğitim sisteminin tercih etme nedenlerine bakıldığında çoğunlukla uzaktan eğitimin bir işte çalışmalarına engel olmaması olduğu görülmektedir. Öğrencilerin % 53,3'ü tam gün ve % 13,3'ü de yarım gün çalışmaktadırlar. Bu da öğrencilerin çoğunluğunun hem çalışıp hem de okumakta olduklarını göstermektedir.
- Öğrencilerin çoğunluğu canlı derse katılmaktadır. Bunun nedenleri; canlı derslerin saatlerinin öğrencilerin çalışma saatlerine uygun olması, canlı derste aklına takılan soruları öğretim üyesine anında sorabilmesi olabilir. Ayrıca, öğrencilerin çoğu canlı derslerde konuların açık ve anlaşılır bir dilde sunulduğunu belirtmişlerdir. Antalyalı (2004) yaptığı çalışmada, sınıf ortamındaki eğitimi destekleyen bir uzaktan eğitim uygulamasının etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.
- Öğrencilerin çoğunluğu yazılı materyallerdeki şekil, grafik ve fotoğrafların öğrenmelerini kolaylaştırdığını düşünmektedir. Ayrıca, öğrenciler yazılı materyallerin öğrenmelerini orta düzeyde kolaylaştırdıklarını ifade etmişlerdir. Bilginin görselleştirilmesi, öğrencinin yeni Materyali daha etkili öğrenmelerine ve düşünceler arası ilişkileri anlamlandırılmalarına yardımcı olur. Subaşı (2000)'a göre, teknolojinin eğitim ortamlarına girmesi, farklı öğrenci özelliklerine uygun öğretim materyallerinin tasarlanmasını sağlayarak öğretim ortamlarını zenginleştirmenin yanında öğretim ortamlarına ulaşılabilirliği kolaylaştırıp verimli öğrenme ortamlarının oluşmasına olanak vermektedir. Öğretim teknolojisi kullanılarak hazırlanan öğrenme ortamları çeşitli kaynaklar ile öğrenme-öğretme ortamlarını daha çok duyuya hitap eden çevreler haline getirerek, öğrenci motivasyon ve başarısını da

artırmaktadır. Bu bağlamda öğretim teknolojilerini yöneldikleri duyular dikkate alınarak incelendiğinde; görsel ortamlar, işitsel ortamlar, hem görsel hem de işitsel ortamlar olarak sınıflamak mümkün görünmektedir. Bu sınıflama doğrultusunda görsel ortamlar; kitaplar, yazı tahtaları, resimler, şemalar, grafikler, gerçek eşyalar veya bunların modellerini kapsamaktadır. İşitsel ortamlar ise radyo, plak, teyp ve ses bantları ile örneklendirilebilmektedir. Hem görsel hem de işitsel ortamları ise; film makinesi, hareketli filmler (animasyonlar), televizyon ve videoları içermektedir. Bu tür eğitim ortamları birden fazla duyuya hitap eden dolayısı ile birden fazla veri türünü kapsayan ortamlar olarak öne çıkmakta ve çoklu ortam olarak isimlendirilmektedir (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005,s. 9).

- Öğrencilerin çoğunluğu uzaktan eğitim merkezinin ana sayfa üzerinden kendilerini bilgilendirmesi yeterli olarak görmektedirler. Buna göre, uzaktan eğitim merkezinin öğrencileri çeşitli konularda bilgilendirmek üzere ana sayfa üzerinden yapmış olduğu duyurular yeterli ve zamanında yapılmaktadır.
- Öğrencilerin çoğunluğu sınavlarda sorulan soruların öğrenme düzeylerini iyi derecede ölçtüğünü düşünmektedirler. Öğrencilerin vize sınavları, online olarak belli bir süre verilerek yapılmaktadır. Final sınavları ise, dönem sonunda üniversitede yazılı sınav olarak yapılmaktadır.
- Öğrencilerin çoğunluğu uygulama derslerinde grup çalışması yapamıyor olmalarının öğrenmelerinin olumsuz yönde etkilendiğini düşünmemektedir. BÖTE bölümündeki bazı dersler laboratuvar uygulamaları gerektirmektedir. Fakat, uzaktan eğitim öğrencilerinin çoğu uzaktan eğitimin laboratuvar uygulaması gerektiren ve grup çalışması ile birlikte uygulama yapamıyor olmalarının derslerde başarılı olmalarına engel olmadığını düşünmektedirler. Araştırmaya katılan öğrenciler grup çalışması yapmamanın öğrenmelerini olumsuz etkilemediğini düşünseler de, literatür incelendiğinde grup çalışması, işbirlikli öğrenme ve yüzyüze iletişimin öğrenme üzerindeki etkisinin büyük olduğu görülmektedir. Johnson ve Johnson (1990)'a göre, işbirliğine dayalı öğrenmede öğrenenler verimli çalışmak zorundadırlar. Verimlilik grup üyelerinin fonksiyonları ile doğrudan ilgilidir. Grup sürecinin amacı, öğrenenlerin grup hedeflerinin gerçekleştirilmesine olan katkı ve çabalarının etkinleştirilmesini belirginleştirmek ve geliştirmektir (Johnson ve Johnson 1990,s.32). Çopur ve Moğol (2012) da yaptıkları araştırmada, fizik öğretmenliği öğrencilerinin işbirliğine dayalı yaklaşımla işlenen derste daha aktif olduklarını belirtmişlerdir.

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B. Yılmaz, M. (2005). Türetimci Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı Generative Theory Of Multimedia Learning. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28: 9-18.
- Antalyalı, Ö. L. (2004). *Uzaktan Eğitim Algısı Ve Yöneylem Araştırması Dersinin Uzaktan Eğitim İle Verilebilirliği*. Süleyman Demirel Üniversitesi, İşletme Bölümü Yüksek Lisans Tezi.
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 125-145.
- Çopur, T., Moğol, S. (2012). Fizik Eğitiminde İşbirliğine Dayalı Yaklaşımın Kullanılmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri. *GEFAD/GUJDED*. 32.2, 251-266.

- Gökçe, A. (2008). Küreselleşme Sürecinde Uzaktan Eğitim. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11, 1-12 .
- Gülнар, B. (2008). Bilgisayar ve İnternet Destekli Uzaktan Eğitim Programlarının Tasarım, Geliştirme ve Değerlendirme Aşamaları (SUZEP Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 19, 259-273.
- İşman, A. (1998). *Uzaktan Eğitim*. Adapazarı: Değişim Yayınları, 1998.
- Johnson, D., W. Johnson, R. T (1990), "Cooperative Learning and Achievement", Cooperative Learning, Theory and Research, Ed. Shlomo Sharan, Praeger, USA, p.23-37.
- Newby, T. J., Stepich, D. A., Lehman, J.D. ve Russell, J. D. (2006). *Educational Technology for Teaching and Learning*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı*, Antalya (Turkey), 27-30 March 2008, 596-606.
- Subaşı G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146 <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/subasi.htm>

ÇOCUK TİYATROSUNDA MEDYA TEKNOLOJİLERİNİN YERİ

Nihal KUYUMCU*

ÖZ

Üretilen her yeni teknoloji ürünü bir birikim sonucu ortaya çıkar. İçinden çıktığı toplumu, kültürünü etkiler. Hakkında düşünülen şeylerin yapısını değiştirir, simgelerin niteliğini ve yeni düşüncelerin geliştirildiği alanın doğasını, bir başka deyişle toplumun yapısını değiştirir. 20 yüzyılın sonu ve içinde yaşadığımız 21.yüzyılın başında dünya tarihi, görülmemiş bir hızla teknoloji alanında yeniliklere tanık olmuştur. Bu süreçte kitle iletişim araçları bizleri yeni baştan biçimlendirerek yaşam tarzlarımızı, ilişkilerimizi, algılama ve ifade şekillerimizi değiştirmiştir.

Tiyatroda medya teknolojilerinin kullanımı öteden beri rastlanan bir durumdur. Yetişkin tiyatrosunda özellikle politik belgesel tiyatrosunda kullanılan, anlatılan konuyu destekleyen bir takım görüntüler, filmler, fotoğraflar, dokümanlar seyirciye olaya çok yönlü bakmasında yardımcı olur. Teknik olarak da yönetmene, gidilemeyecek mekânlara, zamanlara gitme, ortam oluşturma konusunda kolaylık sağlar.

Son yıllarda çocuk tiyatrosunda da medya teknolojilerinin kullanımı sıkça karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma kapsamında çocuk tiyatrosunda teknoloji kullanımı karşısında çocukların tepkileri incelenmiştir. Oyun sırasında, seyirci-çocuklar üzerinde yapılan gözlemlerde, oyuncunun olmadığı, sadece görüntülerin yer aldığı sahnelerde çocukların sahneye ilgilenmediği görülmüştür. Bunun birçok nedeni olabilir. Çocuklar için görüntülerin yeterince ilginç olmaması ya da günlük yaşamlarında medya ile iç içe ses ve görüntü bombardımanı altında olmaları gibi... Ancak çeşitli tekniklerin bir arada kullanıldığı, aynı zamanda oyuncunun da bulunduğu sahnelerde, çocukların genellikle oyuncuyu takip ettiği görülmüştür.

Oyun sırasında medya dünyasında ve ses ve görüntü bombardımanındaki çocukların tepkileri yapılandırılmamış gözlem tekniğine göre gözlenerek elde edilen sonuçlar bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji, çocuk, tiyatro, yabancılaşma

THE PLACE OF MEDIA TECHNOLOGIES IN THE CHILDREN'S THEATRE

ABSTRACT

Every new produced technology is a result of an accumulation and affects the community which it belongs to. It changes the ideas about the facts, the quality of icons and symbols and the nature of the field about which new ideas have been developed, in other words, the structure of the society. At the end of the 20th century and at present, in the early years of 21st century, the world history has witnessed innovations in the technological field at an unprecedented speed. In this process, the mass media has changed our ways of life styles, relationships, perceptions, and expressions reformatting us all over again.

Media technologies have been used in theatre for a long time. In Adult's Theatre some images, movies, photographs, documents which are especially about politics and support the theme help audiences to evaluate events in different perspectives. Technically, they also give opportunity to the director to organize the scene, for example to take the audiences to times or places impossible to go.

* Doç.Dr., İÜ HAYEF, Fransızca Dili Eğitimi ABD, nihal.kuyumcu@yahoo.com

We encounter that Media Technologies have been also frequently used in Children's Theatre recently. Within the scope of this study, children's reactions toward the use of technology in Children's Theatre. In this study the results of observations done on children during four children's plays while they were watching plays show that children were not interested in the scene at all when there were no actors on the scene. There might be several reasons counted for this; the reasons for these findings may be uninteresting or unattractive images, or being under the bombardment of image and sound. Nevertheless, the fact that the children are interested in the scene when the actors are on is said to signify that they make their choice in favor of actors in such kind of a variety.

The aim of this study is to determine the reactions of the children who are living in a mediatic world and under the bombardment of sound and vision during the plays by means of unstructured observation and make an evaluation of the results.

Keyword: *Communication, technology, Children's Theatre, alienation, media. Key-words: Communication, technology, children, theater, alienation.*

GİRİŞ

Medya Teknolojileri ve İnsan

Medya teknolojileri dediğimizde aklımıza her türden sözlü, yazılı, basılı, görsel metin ve imgeleri içeren çok geniş iletişim araçlarını kapsayan bir kavram gelmektedir. Ayrıca gazete, dergi, kitap ve broşür gibi basılı, tepegöz, televizyon, sinema gibi görsel-işitsel ve radyo gibi işitsel kitle iletişim araçları girmektedir. Günümüzde bu kavrama internet, billboard, barkovizyon ve benzeri yenileri de eklenmiştir.

Üretilen her yeni teknoloji bir birikim sonucu ortaya çıkar ve içinden çıktığı toplumu etkiler. Hakkında düşünülen şeylerin yapısını, niteliğini ve düşüncelerin geliştirildiği alanın yani toplumun doğasını değiştirir.(Plumb, 1971) Yeni yapılan bir makine, sadece alışkanlıklarımızı değil, zihinsel alışkanlıklarımızı da değiştirmede oldukça güçlü etkide bulunur. (Postman, 1995) Örneğin, matbaanın icadı yeni bir simgesel dünya yaratarak sözlü kültürün yazılı kültüre dönüşmesini ve insanoğlunun algısını temelden değiştirmesine sebep olmuştur.

Çok kısa olarak verdiğimiz bu örneği, matbaanın icadıyla meydana gelen toplumsal değişimleri, günümüz dünyasındaki gelişmelerle karşılaştırdığımızda nasıl bir değişim, dönüşümle karşı karşıya olduğumuz daha iyi anlaşılabilir. 20 yüzyılın sonu ve içinde yaşadığımız 21. yüzyılın ilk yılları dünya tarihinde görülmemiş bir hızla teknolojik alanda yeniliklere tanıklık etmiş, bu süreçte kitle iletişim araçları bizleri yeni baştan biçimlendirerek yaşam tarzlarımızı, ilişkilerimizi, algılama ve ifade şekillerimizi değiştirmiştir. Önceleri, basılı sayfalardan, kelimeler ve hareketsiz resimlerden öğrendiğimiz bilgiler, televizyon aracılığıyla evlere kadar gelmiştir.

Bir bilgiyi okumak ile hareketli görüntülerle almak arasındaki fark algıda farklılık yaratmaktadır. Bir kitabı okurken, onu anlamak için bir çaba sarf etmemiz gerekir. Sürekli okuduklarımızın üstünde düşünür, kafamızda yeniden oluşturur, canlandırırız. Oysa görüntü öyle değildir, karşımıza her şeyiyle hazır olarak gelir ve bizler yeni gerçekliği / bize sunulan gerçekliği hazır bir şekilde alırız. Medya teknolojileri bize yenedünyalar sunar, bizi çevre-

mize ve içinde yaşadığımız topluma yabancılaşmamıza da neden olmuştur. (Esslin, 1991) Yine Teknoloji alanındaki gelişmeler, özellikle medya teknolojileri bize durmadan, büyük bir hızla akıp giden dünyalar sunarak bizi böyle bir ritme alıştırmakla dikkat toplama süremizi de etkilemiştir.

Kurgu ve Gerçeklik ve Yabancılaşma

Yabancılaşma tanımı, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “Belli tarihsel şartlarda insan ve toplum etkinlikleri ürünlerinin, bu etkinliklerden bağımsız ve bunlara egemen olan öğelerin değişik biçimde kavranması” şeklinde açıklanmıştır. Kitle iletişim araçlarının gelişmesiyle, “kültür endüstrileri” ile beslenen ticari düzenlemeler, reklam ve pazarlama araçları ile şekillenen, kısaca ekonomik boyutu ön plana çıkan yeni toplumsal yapıya sahip bir tüketim anlayışı ortaya çıkmıştır. Geleneksel toplumlarda toplumsallaşmada en önemli faktör olan aile, kitle toplumunda rolünü, yavaş yavaş kültürü üreten ve yayan bir sanayi haline gelen kitle iletişim araçlarına bırakmıştır. (Modleski’den aktaran Tandıçgüneş, 1998) Bir başka ifadeyle çocuğun sosyalleşme sürecinde temel bir yapı taşı olan aile, yerini kitle iletişim araçlarına bırakarak onların oluşturduğu sanal ortamın ürettiği kültürün bir parçası olmasına neden olmuştur. Burada elbette aileyi de bu etkilenmenin dışında tutamayız.

İletişim teknolojileri hem yaşamımıza, yaşam şeklimize müdahale tarzıyla, hem de yarattığı sanal ortamda gerçeği yeniden kurgulayarak sunduğu yenedünyalarla bizleri, konumuz bağlamında çocukları gerçeklikten uzaklaştırmaktadır. Gerçek ve kurgunun sınırlarının giderek belirsizleşmesi sonucu, özellikle çocukları yaratılan bu dünyaların içinde kendi dünyasına, kendi gerçekliğine yabancılaştırmıştır.

Bu kadar geniş ve yaygın olarak yaşamımızın her anında yer alan medya teknolojileri Tiyatro, Çocuk Tiyatrosunu ne şekilde etkileyecektir? Medya, Tiyatro için bir rakip olabilir mi?

Sanal dünya Karşısında Tiyatro’nun Gerçekliği

Tiyatro birçok sanat dalını içinde barındıran kolektif bir sanattır. Seyreden ve seyredilen ilişkisine dayanır ve seyirci karşısına çıktığı zaman tamamlanır. Bir başka ifadeyle tiyatro, zaman mekân ortak paydasında, algılayıcılara belirli bir zaman diliminde bulunduğu takdirde gerçekleşir. Bu zaman dilimi ikili süreci içinde barındırır. Yani, kurgusal dünya, gerçek zaman içinde geçmektedir. Var olan durum; bir yanda seyircinin gerçekliği, diğer yanda oyuncunun ortaya koyduğu kurgusal olanın gerçekliğidir. Hareketlidir. Diğer sanat alanlarından bu noktada ayrılır. Bir resim ressamının son fırça darbesiyle tamamladığı anda, alımlayanın karşısına çıkar. O eser bitmiş eserdir artık, ondan sonrası seyircinin, izleyenindir. Tiyatroda ise bu süreç neredeyse her sergilemede yeniden üretilir, devam eder, değişkendir. Oyuncu ister bir metni canlandırсын, ister doğaçlama bir ürün ortaya koysun o anda ve orada vardır. Tiyatro, yaşamı canlı insanla, gerçek ve gerçek ötesi, zaman diliminde taklit etmesiyle gerçekleşir. (Paker, 2008) Oyun ışık, dekor, kostüm, efekt ve müzik gibi bir takım öğelerle desteklense de oyuncu temeldir ve seyirci elini uzatsa tutabilir, oyuncu salonda meydana gelebilecek her hangi bir olay karşısında oyunu kesebilir, olaya dahil olabilir. Oyuncu, her şeyden önce kendi fiziksel özellikleri, sesi ve doğası olan ‘gerçek’ bir kişidir ve temel bir göstergedir; insanın göstergesi olan gerçek bir insandır. Sahne üstünde sergilediği jest, mimik, ses, tonlama, bakış, beden diliyle yönetmenin yazarın yaratmak istediği hayali karakterinden daha fazla bir şeydir. Tiyatro yazarsız, tasarımsız, yönetmensiz olabilir ama oyuncusuz olamaz.

Oyun ortamının yarattığı bu motivasyon, çocuğun tüm benliğiyle salonda yer almasına yardım eder. Çocuk tiyatrodaki gerçek bir katharsis yaşamının naif potansiyeline sahiptir. Yetişkinlerden çok daha fazla entelektüel ve duygusal olarak empati kurmaya müsaittir. (Goldberg, 2008) Çocuk, sahnedeki oyun kahramanının yardım isteğine hiç düşünmeden yanıt verir, onu gerçekmiş gibi algılayarak değerlendirebilir. Oyuna koşulsuz, ön yargısız dâhil olur. Oyuncuyla doğrudan ilişki kurabilir. Tiyatronun sahip olduğu bu özellikler, onu sanal dünyanın yarattığı yapay gerçeklikten ayırır.

Diğer yandan günümüz dünyasında teknoloji bu kadar yaşam alanlarımıza girmiş, bu kadar içiçe yaşıyorsak tiyatrodaki da yer alması kaçınılmazdır. Ancak sahne seyirci ilişkileri açısından baktığımızda, özellikle çocuk seyircilerin bu konudaki yaklaşımlarını gözlemlemek, teknolojiyi ne şekilde ve ne kadar yer vermek gerektiği konusunda bize ipucu verebilir.

YÖNTEM

Bu çalışma kapsamında çocuk tiyatrosunda çocuk seyircilerin medya teknolojileri karşısında ortaya koyduğu tepkiler, davranış biçimleri yapılandırılmamış gözlem tekniğine göre incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Gözleme konu olan grubu, dört farklı çocuk tiyatrosundan her biri yaklaşık 25 çocuktan oluşan seyirci topluluğu oluşturmaktadır. Çocukların yaş ortalamaları 5-6-7 yaş civarındadır. Her bir oyun iki farklı zamanlarda izlenerek gözlem yapılmıştır. Çocukların tamamı ebeveynleri ile birlikte oyunu izlemeye gelmişlerdir.

İstanbul'da sahnelenen oyunlarda projeksiyonla sahne gerisine düşürülen görüntüler, barokvizyon, tepegöz, gölge oyunu teknikleri çeşitli biçimlerde kullanılmıştır. Gölge oyunu tekniği oyunlardan birinde geleneksel boyutlarda ve yöntemlerle kullanılırken diğerinde oyuncunun sahneden tamamen çekildiği, sahne büyüklüğünde perdeye düşürülen dev görüntülerin müzik eşliğinde konuşturulmadan oynatılması şeklinde kullanılmıştır.

Araştırmada adı geçen topluluklar ve oyunlar şunlardır: İstanbul Devlet tiyatrosu "Küçük Kara Balık", Akbank Çocuk Tiyatrosu "İçerisi, Dışarı", Borusan Oto Dolmabahçe Sahne "Bir Yaz Masalı", İstanbul Belediyesi Şehir tiyatroları, "Ali Baba 40 Haramiler"

Akbank Çocuk Tiyatrosunda sergilenen "İçerisi Dışarı" adlı oyunda Edie, dünyayı dolaşmak, güzel yerler keşfetmek isteyen bir kâşiftir, tıpkı James gibi. Ancak James dünyayı odasından keşfetmek ister. İki arkadaş hayal dünyasının izin verdiği ölçüde yolculuklara çıkarlar.

Oyunda resim yapan kahramanların yaptığı resimler, çizim sırasında bir tepegöz aracılığıyla duvara yansıtıldı. Oyuncular bir yandan resimleri çizerken, diğer yandan üzerine yorumlar yaparak seyircinin dikkatini o noktaya çektiler. Seyirci-çocuklar bu sahneleri ilgiyle izlediler. Okuma yazma bilenler yazılanları okumaya çalıştılar, resimlerin çizilmesini takip ettiler, tahminlerde bulundular, oyunculara laf atılar, sorular sordular. Aynı oyunda kahramanın dürbünle uzaklara bakarken gördüğü yerleri seyirci çocuklar da duvara yansıtılan görüntülerde görebiliyorlardı. Oyuncular görüntüleri betimleyerek çocukların takip etmelerini kolaylaştırıyorlardı ve çocukların büyük bir kısmının ilgiyle görüntüleri takip ettikleri gözlemlendi.

Bu oyunda teknoloji oyuncunun davranışlarını daha görünür kılmak, çocuk seyircinin oturduğu yerden görmesi mümkün olmayan -örneğin, masada resim yapan Edie'nin çizimleri gibi- oyundaki küçük ayrıntıları görmesini sağlamak amacıyla kullanılmıştır.

“Küçük Kara Balık” oyunu birden çok tekniğin bir arada kullanıldığı bir oyundur. Gölge oyunları, kuklalar, el kuklaları vb. Açık biçimde hazırlanan oyunda, oyuncular her türlü değişimi seyircinin gözü önünde gerçekleştirirken yeri geldikçe sahnenin çeşitli yerlerine serpiştirilmiş malzemeleri kullanıyorlardı. Ortaya yerleştirilmiş bir gölge perdesi teknik olarak gösterilmesi mümkün olmayan sahneleri görünür kılıyordu. Örneğin karabatak tarafından yutulan Küçük Kara Balığın, karabatağın midesinde yaşadıkları, diğer balığı kurtarmak için yaptıkları gölge oyunu tekniği ile sunuldu. Balığın Karabatağın midesinde verdiği mücadele gölge perdesi ile an an çocuk seyirciye ulaştırılmıştı. Karabatağı öksürük tutması, gıdıklanması ve sonunda küçük balığın boğazından çıkıp kurtulması çocuklar tarafından ilgiyle izlendi.

Borusan Oto Dolmabahçe Sahne’de sergilenen “Bir Yaz Masalı” Peter ile Kurt’un hikâyesini canlandırdı. Sahne büyüklüğünde gölge oyunu perdesine yansıtılan büyük siyah tasvirler, hikâye anlatıcısının anlattıklarını destekliyordu. Çocuklar sahnedeki hareket eden şekillerden çok oyuncuya odaklandılar. Oyuncuya laf atarak oyuna dâhil olmaya çalıştılar. Hikâye anlatıcısının sahne üstünde yer aldığı zamanlarda, anlatısını görüntülere paralel yürüttüğünde çocuklar sahneyle ilgilendiler. Tamamen sahneden çekildiğinde ise sahneyle ilgilenmediler. Son örneğimiz olan İBŞT oyunu Ali Baba Kırk Haramiler ’de dekor oluşturmak amacıyla perdeye yansıtılan çeşitli görüntüler (sokak görüntüleri, evler, kapılar) sadece dekor görevi görerek farkındalık oluşturmadı. Oyuncuların o görüntülerin içine girip çıkmaları sıradan bir dekor olarak algılandı.

SONUÇ

İzlenen oyunlarda yapılan gözlemlerde, çocuk seyirci açısından, oyuncu faktörünün güçlü olduğu tespit edilmiştir. Oyunlarda, teknolojiye oyuncuyu devreden çıkaracak kadar ön planda yer verildiğinde, çocukların dikkatlerinin dağıldığı ve sahneyle ilgilenmedikleri görüldü. Teknolojinin tek taraflı işleyen özelliği, çocuğu edilgen kılarak, oyuncunun sahne üstündeki varlığı ve gerçekliği çocuğu da etkin kılarak çeşitli düzlemlerde oyuna dahil etmiştir. Bu da bu oyunlarla sınırlı olmak üzere ilgisini sahneye vermesi için yeterli bir neden olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu oyunlarla sınırlı olmak üzere vurgusunu yapmamızın nedeni, çocuğun ilgisini çekmek için oyuncunun varlığının da yeterli olmadığı, çocuğun ilgisini çekebilmenin birçok faktöre bağlı olarak değişkenlik gösterdiği gerçeğidir. Ancak adı geçen oyunlarda çocuklar tercihlerini oyuncudan yana kullanmışlardır. Oyuncunun hareketleri, spontan gelişen durumlar, interaktif bir iletişim biçimi yarattığı için, çocuk seyirci oyuncuyu ilgiyle takip etmiştir. Sonuç olarak, çocuk tiyatrosunda medya teknolojileri, oyuncuyu daha görünür kılmak üzere kullanıldığında çocuk seyirci tarafından kabul gördüğü izlenen oyunlar çerçevesinde saptanmıştır.

KAYNAKÇA

- Esslin, M., (1991),“Televizyon Öldüren Eğlence”,Pınar yayınları, 1991, İstanbul.
- Goldberg, M., (2008), ”Tiyatro ve Çocuk” Mitoş-Boyut Yayınları, Tiyatro/kültür Dizisi 86,İstanbul.
- Modleski, T. (1998) “Eğlence İncelemeleri: Kitle kültürüne eleştirel Yaklaşımlar” Metis yayınları. İstanbul
- Paker, Ö. (2008), “Tiyatro Estetiği Oyun Metninde Estetik Denge” Papatya yayınları, Cilt I, İstanbul
- Plumb, J..H. (1971), “The great Change in Children” Horizon, Vol.13 No 1,Winter
- Postman, N, (1995), “Çocukluğun Yokoluşu” İmge yay. Ankara
- Tandaçgüneş, N., “Çocuğun Kültürel Yabancılaşmasında Televizyon: İlköğretimde dil Algılaması Üzerine Bir Olay” İ.Ü. İletişim Fakültesi, “1. Uluslararası Çocuk ve İletişim Konferansı, Bildiri kitabı

BİLİM VE SANAT MERKEZİ ÖĞRENCİLERİNİN BU KURUMLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Çiğdem ÇELİK-ŞAHİN*

ÖZ

Bu araştırmada, Bilim ve Sanat merkezlerine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin bu merkezlerle ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını Adana ve Mersin 'de bulunan iki Bilim ve Sanat Merkezinden 4. ve 5. sınıfa devam eden 100 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılacak öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında açık-kapalı uçlu sorulardan oluşan soru formları ve mecazlarla veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Soruların cevaplanması yaklaşık olarak 15-20 dakika sürmüştür ve bu süreçte öğrencilere müdahale edilmemiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin hepsi Bilim ve Sanat Merkezlerinin katkısı olduğu görüşünde hemfikirdirler. Daha düzenli ve çalışkan olmak, zeka ve yeteneklerin keşfedilip geliştirilmesi, doğru yönlendirme, bilimsel ve sanatsal gelişim, İngilizce öğrenimi ve sosyalleşme gibi konularda bu merkezlerin katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bazılarının engel olarak gördüğü birlikte çalışma, zaman yönetimi ve proje geliştirme gibi konularda eğitici seminerlerin verilmesi, yazılı ve görsel materyallerin hazırlanması ve sunulması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bilim ve Sanat Merkezleri, öğrenci görüşleri, benzetmeler

INVESTIGATING SCIENCE AND ARTS CENTER STUDENTS' OPINIONS ON THESE ORGANIZATIONS

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the opinions of gifted and talented students who attend Science and Arts Centers about Science and Arts Centers. The participants of the research consist of 100 students in two Science and Arts Centers who attend 4th and 5th classes in Adana and Mersin. Homogeneous sampling method which is one of the purposeful sampling methods was used in this research. Besides this, question forms including close and open-ended questions and metaphor method were used to collect data. The duration of answering the questions in the question form is approximately 15-20 minutes and during that period, the students weren't interrupted. In the analysis of the qualitative data, content analysis method was used. The results of the study have revealed that all the participant students agree about the contribution of Science and Arts Centers. They mentioned that these centers have contributed to be tidier and hardworking, to find out the intelligence potential and abilities, correct guidance, scientific and artistic development, learning English and socialization. Based on findings of the study, regarding several subjects that students define as obstacles such as collaboration, time management, and project development, it is suggested to organize educational seminars, preparing and presenting audio visual materials .

Keyword: Science and Arts Centers, student opinions, metaphors

* Doktora öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi- Eğitim Fakültesi-Eğitim Bilimleri Bölümü
cigdem.cigdem@yahoo.com

GİRİŞ

Üstün zekâ ve yetenek İngilizce’de “gifted and talented” kelimeleri ile ifade edilir. Zekâ, Türk Dil Kurumu sözlüğünde, “*İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı*” olarak tanımlanmaktadır. Yetenek ise bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği, kabiliyet veya bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite anlamına gelmektedir (TDK, 2012). Bu gibi etkenlerle bağlantılı olarak üstün yeteneklilik, ortalama üzeri zihinsel ve yaratıcı düşünce, motivasyon ve çevresel faktörlerin etkisiyle, bireyin potansiyelinin ürüne dönüşmesi olarak tanımlanabilir (Budak, 2008: 22). İngiltere Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Birliği (NAGC) ise; üstün yetenekli bireyi, bir veya daha fazla alanda üst düzeyde performans sergileyen veya bu performansı sergileme potansiyeli olan kişi olarak tanımlamaktadır (NAGC, 2006). Ülkemizde resmi olarak kabul edilen tanıma göre üstün yetenekli birey: “Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarında akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireydir” (MEB, 2009). Üstün yeteneklilik, belli bir alanda üstün yetenek sergileyen, yüksek düzeyde yaratıcı özelliklere sahip, belli bir görev alanında ödev sorumluluğuna sahip ve genel kanı olarak üstün beceri sergileme durumu olarak tanımlanmaktadır. Üstün yeteneklilik kavramının üç sıra dışı özelliği içerdiğini belirtmektedir. Bunlar:

1. Erken Gelişmişlik: Üstün yetenekli çocuklar bazı alanlarda akranlarından çok daha önce ustalık kazanmaktadırlar. Bunlar, dil, matematik, müzik, sanat, satranç, jimnastik, tenis, patenle kayma vb. olabilir.
2. Hızlılık: Üstün yetenekli çocuklar yaşlıları olan diğer çocuklardan çok daha hızlı öğrenmektedirler.
3. Derinleşmeye İlgisi: Üstün yetenekli çocuklar ilgilerini çeken alanlara normalden farklı olarak aşırı derecede ilgi göstermektedirler (Winner 1996:3).

Üstün yetenekli bireyler fiziksel, zihinsel, sosyal ve kişilik özelliklerinin dağılımı, sıklığı, zamanlaması ve bu özelliklerin birleşimi açısından normal bireylerden farklılık gösteren bireylerdir. Üstün yetenek kendi başına yalnızca bazı kişilerde gözlenen bir özellik değil, yetenek düzeyi ne olursa olsun tüm bireylerde gözlenen özelliklerin varoluş derecesinde, görülme sıklığında, ortaya çıkış zamanında ve bir araya gelişlerindeki özgünlüktür (Akarsu, 2004). Üstün yetenekli kavramı, “National Society for Gifted and Talented” (NSGT) adlı üstün yetenekli öğrenciler için kurulmuş uluslararası bir sitede ise “Yaş, deneyim ve çevre açısından diğerleriyle kıyaslandığında oldukça yüksek düzeyde başarı performansı gösteren çocuk ve gençler” için kullanılan bir kelime olarak geçmektedir (NSGT, 2012). Yetenek alanları Sterberg Triarchic Modeli’ne göre (1985; Akt. Heward, 2003) şöyle sıralanmıştır:

- 1- Pratik zekâ: Dünyaya uyum sağlama ve dünyada geçinmeyi sağlar. Çoğumuzun sağduyu olarak nitelendirdiği yetenektir.
- 2- Yaratıcılık kabiliyeti: Bu da roman yazma, bir şeyler oluşturma kabiliyetidir.
- 3- Yöneticilik/liderlik kabiliyeti: (Metacognitive) Biliş üstü düşünme becerilerini kapsar. Tüm bu tanımlardan yola çıkarak genel bir ifadeyle üstün zekâlı ve yetenekli birey, zekâ, yaratıcılık, özgün fikirler üretme, çözüm bulma, çalışmalarda akranlarından daha üst düzeyde performans gösterme, hızlı ve pratik düşünme, akıl yürütme, çıkarımlarda bulunma, analiz ve sentez becerileri sergileyen kişilerdir. Ayrıca, sosyal ilişkilerde liderlik becerisi gösteren, toplumsal ve etik değer yargılarına sahip bireylerdir.

Üstün yetenekli öğrencilerin akran değerlendirmeleri, veli görüşleri, öğretmen görüş-

leri neticesinde tespit edilerek tanılama sürecine alınmaları gerekmektedir. Bu noktada kurumdaki psikolojik danışmanın bilgilendirme ve yönlendirmesine ihtiyaç duyulabilir. Tanılama için Rehberlik ve Araştırma Merkezlerince yapılan zeka testleri de önemlidir. Tanılama süreci ve içeriğine ilişkin öneriler dikkate alındığında üstün yetenekli çocukların tanılanmasında çoklu kriter, erkenlik ve ikinci bir gereksinim durumunu kapsayıcı genişlikte olma ilkelerinin öne çıktığı görülmektedir.

Çoklu Kriter İlkesi: Zekâ testleri/ölçekleri; bireyin kalıtsal yetenekleriyle çevresel etkenlerin etkileşimi sonunda oluşan ve kişinin yapmaya çalıştığı her işin başarılmasında etkisini gösteren genel zihin gücünü ölçmek amacıyla hazırlanmış testlerdir. Bu tür testlerde; sözel yeteneği, sayı ilişkilerini, problem çözme gücünü ve şekiller arası ilişkileri görme gücünü ölçen sorular yer almaktadır (Budak, 2007).

Erkenlik İlkesi: Özel eğitimde en önemli ilkelerden biri *erkenlik* ilkesidir. Çocuğun en üst düzeyde doyum ve gelişimini gerçekleştirmek için erken tanılanmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

İkinci Bir Gereksinim Durumunu Kapsayıcı Genişlikte Olma İlkesi: “İki kere farklı çocuk” kavramı oldukça yeni bir kavramdır. Yeni zekâ ve değerlendirme teorilerinin önerildiği yıllarda ortaya çıkmıştır. İki kere farklı çocuklar bir ya da daha fazla alanda üstün yetenek ve bir ya da daha fazla alanda yetersizlik gösterirler. Üstün zekâ ile birlikte ciddi duygusal bozukluklar, Asperger sendromu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, öğrenme güçlüğü, fiziksel yetersizlikler vb. görülebilmektedir (TBMM Komisyon Araştırma Raporu, 2012).

Toplumların çağdaşlık ölçütlerinden biri de özel eğitime verilen önemdir. Sürekli olarak gelişen ve büyüyen dünyamızda doğuştan getirdikleri bir takım özellikleriyle farklı bir statüye sahip olan üstün yetenekli çocukların özel eğitime ihtiyacı vardır (Malkoç, 2004:169). Üstün yeteneklilik özel eğitim kapsamında bilimsel olarak ele alınmış olmasına rağmen birçok toplumda olduğu gibi Türkiye’de de ikinci planda ve biraz da lüks olarak ele alındığından üstün yetenekli çocukların belirlenmesinden, bunlara yönelik programların ve eğitim içeriklerinin sunulmasına kadar birçok alanda oldukça yavaş davranıldığı görülmektedir (Özbay ve Palancı, 2000; Akt. Palancı, 2004). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, gelişmiş ve üstün yetenekliler eğitiminde başarıyı yakalamış ülkelerin eğitim programlarının incelenerek, ülkemize model olacak zenginleştirilmiş müfredatların oluşturulmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Zenginleştirilmiş eğitim programlarının özellikleri şu şekilde sıralanabilir: Geniş kapsamlı tartışma konuları, disiplinler arası çalışma alanları, sebep-sonuç ilişkilerinin sunulduğu deneyimler, öğrenci ilgi alanlarına göre düzenlemeler, bağımsız çalışma ortamlarının sunulması, açık uçlu görevlerin verilmesi ve araştırma becerilerinin geliştirilmesi (Kaplan, 1986). Ülkemizde genel eğitimdeki bireylerden farklı ve istisnai özelliklere sahip olan üstün zekalı ve yetenekli bireyler için çeşitli yasa ve yönetmelikler belirlenmiş ve bu durumda olan kişiler özel eğitim kapsamına alınmıştır. Özel eğitim; bu bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim olarak tanımlanmıştır (MEB, 2012).

Bir devletin varlığını sürdürmesi ve gelişmesi için, ülkesindeki üstün yeteneklileri keşfetmesi, eğitmesi ve etkin kılması gerekmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme, yaratıcılık ve liderlik becerilerine hitap eden, bilgiyi üretip kullanmayı, öğrenmeyi öğreten, bilimsel araştırma yöntemlerini uygulamalı bir biçimde sunan eğitim sistemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sistemler; üstün yetenekli çocukların örgün eğitimde yaşadıkları uyumsuzluk problemlerini aşmalarına yardımcı olacak, üstün yeteneklilerin eğitiminde uzmanlaşmış danışmanlar rehberliğinde kapasitelerini geliştirmelerini sağlayan programlara sahiptir. Türkiye’de bu konuda yapılan eğitim çalışmaları içerisinde en sistematik olanı Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)’dir (Özkan, 2009).

Bilim ve Sanat Merkezlerinde, genel eğitimdeki müfredattan ve belirlenen hedeflerden farklılık gösteren bir eğitim-öğretim süreci mevcuttur. Öğrenme faaliyetlerinin düzenlenmesi, BİLSEM öğrenme modelinin boyutlarını oluşturan beş farklı amacın yerine getirilmesine hizmet etmektedir (Akarsu, 2004:365):

1. **Bireysel Boyut.** Öğrenciler çevrelerini gözlemlene, üstesinden gelinecek konular, zorluklar, eksiklikler, hatalar bulma ve bu fikirlerini bir problem olarak ifade etme becerilerini geliştirirler. Aynı zamanda bu konulara ilişkin alternatif çözümler arayarak, yaratıcı yeteneklerini kullanırlar.
2. **Grup Boyutu.** Takım halinde çalışma, diğer üyelerle ve proje ile ilgili dışarıdan kişilerle işbirliği içinde olma; grup halinde sorumluluk alma, konuya ilişkin araştırma başlatma; projeyi planlama, uygulama ve değerlendirme öğrencilerin grup içinde gelişen becerileridir.
3. **Proje Boyutu.** Öğrencilerin projenin amacını ve hedeflerini açık ve işlevsel bir şekilde ifade etmeleri, yer, zaman, araç-gereç, makine ve insan gücü ihtiyacına göre yapılan gerçekçi maliyet tahminlerinin yer aldığı bir faaliyet planı hazırlamaları beklenmektedir.
4. **Bilim, Sanat ve İş Boyutu.** Dış çevredeki kişi ve kuruluşlardan gelecek yardımlar usul öğretme, araç ve gereç, mekan, ulaşım, yiyecek, barınma veya daha genel fon ve sponsorluk sağlama şeklindedir.
5. **Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Boyutu** Model geniş kapsamlı düzenleme faaliyetleri de içinde olmak üzere birçok çalışmayı öğrencilere bırakmaktadır. Konu/proje seçimlerinde ve takip edilecek süreç/işlem basamaklarında farklılaşmalara gidilebilir. Öğretimin zenginleştirilmesi belli bilgi ve becerilerin öğretilmesi, liderlik fırsatları yaratıcılık için ortam yaratılması, işbirliği içine yöneltme ve de en son ama en önemsiz olmayan ne yapıldığına nasıl yapıldığına ve sonuçta ortaya çıkan çıktıya değer vermeye yönelik tavrın gelişmesi yolu ile sağlanmaktadır.

Modern toplumların toplumdaki bireylerin beceri ve yeteneklerini sonuna kadar geliştirme hedefleri ve ülkeyi ileri taşıyacak bireylere bugün her zamankinden daha fazla gereksinim duyması, ortalamanın üstünde olan üstün yeteneklilerin ayrı bir grup olarak ele alınmasını zorunlu hale getirmiştir (Metin, 2004).

Üstün yetenekli çocukların iki önemli ihtiyacı zorlayıcı ve motive edici etkinlikler, ikincisi ise potansiyellerinin geliştirilmesidir (Levent, 2011). Eğitimin temel işlevi bireysel yeteneğe işlerlik kazandırarak sahip olunan yeteneği veya yeteneklerin gelişmesini sağlamaktır. Bu durumda zaman zaman bireye göre özel uygulamalar yapılmasını gerektirir. Ancak eğitimde sahip olunan ortak standartlar nedeniyle bireylere ortak özellikler kazandırma

ihtiyacı ve eğitim hizmetlerinin topluma yaygınlaştırılması isteği büyük gruplarla öğretim uygulamalarına ortam sağlamaktadır. Bu durumda bireysel yeteneklere göre ortaya çıkan özel ihtiyaçlar karşılanmamaktadır (Durum Tespit Ön Raporu, 2004:21-22).

Bireysel ihtiyaçları karşılanamayan üstün yetenekli çocuklar gerek sosyal yaşantılarında gerekse eğitim-öğretim hayatlarında bazı problemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu problemleri, eşzamanlı olmayan gelişim, akran ilişkileri, aşırı kişisel eleştiri, mükemmeliyetçilik, çok potansiyellilik gibi konularda yaşadıkları görülmektedir. Üstün yetenekli çocuklar bir etkinlikteki olası problemleri görebilirler. Olası problemlerden kaçınma risk almadan kaçınma anlamına gelebilir ve başarısızlıkla sonuçlanabilir (Whitmore, 1980). Toplumun en değerli ve sınırlı kaynağı olan üstün yetenekli bireylerin mümkünse bir tekini bile yitirmeden yetiştirilmesi için gerekli olan ortam ve olanakların sağlanması gelişmekte olan Türkiye'nin ihtiyacı olan nitelikli insan gücünden faydalanılması açısından üstün yetenekli bireylerin eğitiminin en olumlu yatırımlardan biri olarak sayılması gerekmektedir (Yeşilova,1997:3).

Tespit edilen ve tanılanan üstün yetenekli çocukların gelecekte nitelikli insan gücü olarak bilim ve teknolojide yenilikçi faaliyetlerle ülkesine hayırlı işler yapması ve başarılar elde etmesi öngörülebilir bir gerçektir. Bu sebeple, onların ileri düzey, çağdaş ve yenilikçi bir ortamda eğitimlerini sürdürebilmeleri gerekmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler Bilim ve Sanat Merkezlerinin öncelikli bilgi kaynağıdır ve onların, kendilerine sunulan bu eğitim ortamları hakkındaki görüşlerinin, ihtiyaç ve sorunlarının tespit edilmesi, yapılacak düzenlemeler ve iyileştirmeler açısından doğru, tecrübe edilmiş ve kesin veriler sunacaktır. Öğrencilerin eğitimlerini aldıkları ortamlara yönelik algıları eğitim-öğretim faaliyetleri açısından önem arz edebilir. Öğrencilerin okul algılarına yönelik çalışmalara bakıldığında okullar genellikle bilgi verici, koruyup kollayan, büyüme/yetişmenin olduğu ortam gibi olumluları mevcut iken, olumsuz olanları da mevcuttur (Akt. Kunt ve Tortop, 2013). Bilim ve Sanat Merkezlerinin, öğrencilerin potansiyellerini geliştirecek ileri düzey etkinliklerle öğretimsel doyumlarını sağlamak misyonunu yerine getirmelidir. Ancak bu şekilde etkili bir eğitim sunarak, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde anlamlı farklılıklar yaratılabilir. Bu açıdan bakıldığında, üstün yetenekli öğrencilerin de eğitim aldıkları ortamla ilgili düşünceleri önem arz etmektedir. Bilgi, beceri ve yeteneklerinin bu kurumlarda gelişip gelişmediği, öğrenme ortamlarının katkıda bulunup bulunmadığı, yaşadıkları sorunların tespit edilmesi ve çözümler sunulması, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinin başarısı ve etkililiğinin sağlanması bakımından öğrenci görüşlerinin ve algılarının incelenmesi faydalı olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin bu merkezler hakkındaki görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç kapsamında aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır: Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin bu merkezlerin kendilerine katkısı olup olmadığı konusundaki fikirleri nelerdir, varsa hangi konularda katkısı olduğunu düşünmektedirler? Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin bu merkezlerden aldıkları eğitime engel olarak gördükleri sebepler var mıdır, varsa nelerdir?

Bilim ve Sanat Merkezi öğrencileri bu merkezleri hangi benzetmelerle ifade etmektedirler?

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2012-2013 yılında Adana ve Mersin illerindeki Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 4. ve 5. Sınıf öğrenciler oluşturmaktadır. Verileri toplama sürecinde, örneklem, amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme ilkesine göre seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu anlamda, amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur (Patton, 1987). Benzeşik örnekleme, örneklemin araştırmanın problemi ilgili olarak evrende yer alan benzeşik bir alt grubundan ya da durumundan oluşturulmasıdır (Büyükoztürk, 2012). Araştırmaya dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin dahil edilmesinin sebebi, araştırmada geçen kavramları bildiklerinin, benzetme yapabilecek bilgi düzeyine sahip olduklarının kabul edilmesidir. Ayrıca nicel olarak hedeflenen düzeye erişebilme kolaylığını, bu yaş grubu öğrencilerin sağlamasıdır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, soru formundaki soruları yanıtlamaları yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür ve bu süre içerisinde öğrencilere müdahale edilmemiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilere ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Katılımcılara ait bilgiler

		N	Toplam
Cinsiyet	Kız	58	100
	Erkek	42	
Anne Eğitim Düzeyi	İlk-ortaokul	16	
	Lise	34	
	Üniversite	39	
	Lisansüstü	11	
Baba Eğitim Düzeyi	İlk-ortaokul	8	
	Lise	22	
	Üniversite	45	
	Lisansüstü	25	
Aylık gelir durumu	100-750	3	
	751-2000	29	
	2001-3500	34	
	3501-5000	21	
	5000 üzeri	14	
Kardeş sayısı	Yok	13	
	1	16	
	2	38	
	3	26	
	4 ve üzeri	7	
Okul türü	Devlet	69	
	Özel	31	
Ders dışı etkinliklere katılım	Toplum yarar etkinlikleri	22	
	Sanat etkinlikleri	24	
	Sportif etkinlikler	18	
	Katılmıyor	36	

Araştırmaya katılan öğrencilerin 58'i kız, 42'si erkektir. Öğrencilerin annelerinin 16'sı ilk-ortaokul derecesine, 34'ü lise, 39'u üniversite ve 11'i lisansüstü eğitime sahiptir. Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumları incelendiğinde 8'inin ilk-ortaokul mezunu, 22'sinin lise mezunu, 45'inin üniversite mezunu ve 25'inin de lisansüstü dereceye sahip olduğu görülmektedir. Ailelerin 3'ü 100 ile 750 TL, 29'u 751-2000 TL, 34'ü 2001-3500TL, 21'i 3501-5000 TL ve 14 ü ise 5000 TL'den fazla aylık gelire sahiptir. Araştırmaya katılan öğrencilerden 13'ü tek çocuk, 16'sı tek kardeşe sahip, 38'i 2 kardeşe, 26'sı 3 kardeşe, 7'si ise 4'ten fazla kardeşe sahiptir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 69'u devlet okuluna, 31'i ise özel okullara devam etmektedir. Öğrencilerin 22'si ders dışında toplum yararına etkinliklere katılmakta, 24'ü sanat etkinliklerine, 18'i sanatsal etkinliklere katılmakta ve 36'sı ise ders dışı hiçbir etkinliğe katılmamaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik düzeyleri, yapısal özellikleri ve eğitim durumları farklılık göstermektedir. Ailelerden sadece 3'ünün alt düzey ekonomik gelire sahip olduğu düşünülürse, üstün yetenekli öğrencilerin ailelerinin büyük bir çoğunluğunun maddi sıkıntı yaşamadıkları söylenebilir. Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (64 öğrenci) ders dışı etkinliklere katıldığı ve sosyal olmayı, toplumsal projelerde görev alarak çalışmalara katkıda bulunmaktan hoşlandıkları yorumu yapılabilir. Araştırmaya katılan öğrencilerle ilgili demografik bilgilere ulaşabilmek için, cinsiyetleri, anne-baba eğitim ve gelir düzeyleri, kardeş sayıları, okul türleri (devlet-özel) sorulmuştur. Bu detaylı bilgilerin sorulma amacı, Bilim ve Sanat Merkezleri hakkındaki görüşlerini etkileyip etkilemediğini ortaya çıkarmaktır. Öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilere ait bu bilgilerin öğrencilerin algılarını ve fikirlerini etkilemediği ortaya çıkmıştır. Öğrenci görüşleri, ailenin sosyo ekonomik durumuna, eğitim durumuna, kardeş sayısına, sosyal etkinliklere katılıp katılmama durumuna, okul türüne göre farklılık göstermemektedir. Bu durumda, araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri, öğrenci görüşlerinin analizi sürecine dahil edilmemiştir ve öğrenci profilini detaylı sunabilmek amacıyla kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları iki türdür. Birincisinde araştırmaya katılan öğrenciler hakkında sorular bulunmaktadır. İkinci formda ise kapalı ve açık uçlu sorular mevcuttur. Soru formlarının hazırlanma sürecinde, araştırmada yanıt alınmak istenen sorular öğrencilerin anlayacağı bir dille ifade edilmeye çalışılmıştır. Bu konuda özellikle 4. ve 5. Sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden görüş alınmıştır. Pilot uygulama için 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinden oluşan 10 öğrenciye sorular sorulmuş ve soruların anlaşılabilirliği incelenmiştir. Pilot uygulamada öğrencilerin soruları anlamakta güçlük çekmedikleri ve kolaylıkla yanıtladıkları görülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, metinlere ve kullanıldıkları bağlamlara yönelik anlamlı ve geçerli çıkarımlar yapabilmek için kullanılan bilimsel bir araştırma yöntemidir (Krippendorff, 2004: 18). Çeşitli söylemlere uygulanan birtakım metodolojik araç ve teknikler bütünü olan içerik analizi, kontrollü bir yorum çabası ve genellikle tümdengelim dayanan bir 'okuma' aracı olarak değerlendirilebilmektedir (Bilgin 2003: 157). Araştırmaya katılan öğrencilerin, araştırma sorularının yazılı olduğu formlara verdikleri cevapların analizinde, cümleler belirlenmiş

benzer ifadeler bir araya getirilmiştir. Böylece benzer içerikteki cevaplar birleştirilerek kodlanmıştır. Verilerin analizinde ve yorumlanmasında aynı cevapları veren öğrenci sayıları kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için araştırmaya katılan öğrencilerin %40'ına, ulaşılan sonuçlar ve yapılan yorumlar gösterilerek katılımcı teyidi sağlanmıştır. Dış güvenirligi sağlamak için ise, araştırmada elde edilen ham veriler ve bu veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve yapılan yorumlar, alan uzmanına teyit incelemesi için sunulmuş ve alan uzmanının teyidi alınmıştır. Araştırmaya birden fazla araştırmacının dahil olması, araştırma sürecinin açık bir şekilde ortaya konması, ham verilerin saklı olması, araştırma verilerinin teyit edilmesi nitel araştırmadaki güvenirlilik ölçütlerini karşılamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yine Marvasti (2004) tarafından güvenirlilik, bir araştırmadan elde edilen sonuçların farklı araştırmacılar tarafından da elde edilmesi şeklinde yorumlanmıştır. Mayring (2000) güvenirlilik için, ölçümün doğruluğunu, yaklaşımın doğruluğunu anlatmaktadır ifadesini kullanmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar

Sorular	Cevaplar	N	Toplam
Bilim ve Sanat Merkezinin size katkısı var mıdır?	Evet	10	
	Hayır	0	
	Bilmediklerimi öğretir/ Yeni şeyler öğretir/ Okulda görmediğimiz konuları öğretir.	15	
	Daha düzenli, çalışkan ve başarılı olmamı sağladı.	13	
	Zeka ve yetenek gelişimini sağlar.	12	
	Normal okula destek olur/Bilgilerin pekiştirilmesini sağlar/ Bir üst sınıfa hazırlar.	11	
Bilim ve Sanat Merkezinin size ne gibi katkıları olmaktadır?	Fen-Matematik alanına büyük katkısı var/Bilimsel gelişim sağlar.	11	
	Sosyalleşmemize destek olur/ Yeni arkadaşlıklar edinmemizi sağlar.	8	100
	Davranışsal gelişim sağlar.	7	
	Yabancı dil ve ana dilde gelişim sağlar.	7	
	İletişim kurma becerilerimizi geliştirir.	6	
	Eğlenerek öğrenme ortamı sağlar.	3	
	Hayal gücü ve yaratıcılığın gelişmesine katkıda bulunur.	3	
	Sanatsal gelişim	2	
Bizleri doğru yönlendirir.	2		

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 13’ü Bilim ve Sanat Merkezinin daha düzenli, çalışkan ve başarılı olmasını sağladığını, 15’i okulda görmediği konuları ve bilmediği konuları öğrettiğini, 12’si zeka ve yetenek gelişimine destek olduğunu, 5’i İngilizce ve anadil kullanımında ilerleme sağladığını, 11 ‘i normal okula destek olduğunu ve var olan bilginin pekiştirilmesine katkıda bulunduğunu, 8’i sosyalleşme sağladığını ve arkadaş ilişkilerinin güçlendirdiğini, 6’sı iletişim kurma becerilerini geliştirdiğini, 6’sı eğlenerek öğrenme ortamı sağladığını belirtmektedirler. Ayrıca, öğrencilerin 2’si Bilim ve Sanat Merkezlerinin sanatsal gelişime, 11’i bilimsel gelişime, Fen ve Matematik derslerine katkıda bulunduğunu, 7’si davranışsal gelişim sağladığını, 3’ü hayal gücü ve yaratıcılık gelişimine yardım ettiğini ve 2’si ise öğrencilerin doğru yönlendirilmesini sağladığını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezleri hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğu, sahip oldukları başarı düzeyini yükselttiği ve daha iyi bir birey olma yolunda önemli bir katkısı olduğu görüşlerine sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca, Bilim ve Sanat Merkezlerinin, öğrencilerin bilimsel ve sanatsal gelişimine ve hayal güçlerinin gelişmesine yardım ederek onların hayatlarına yön verecek önemli kararlar almalarına destek olduğu düşüncesi ifade edilebilir.

Tablo 3. Öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezlerindeki eğitimlerine engel olarak gördükleri sebeplere verdikleri yanıtlar

Soru	Temalar ve Cevaplar	N	Toplam
Bilim ve Sanat Merkezindeki eğitiminize engel olarak gördüğünüz sebepler var mı?	Evet	41	100
	Hayır	59	
Bu sebepler nelerdir?	Ulaşım	14	
	Zaman Yönetimi (Başka etkinliklerle çakışıyor, devamsızlık yapmak zorunda kalıyorum/ Zaman sıkıntısı yaşıyorum, ödev ve projelerimi yetiştiremiyorum/	12	
	Proje geliştirme için yeterli zamanı bulamıyorum.)	8	
	Sağlık (Uykusuzluk ve yorgunluk yaşıyorum)	3	
	Fiziki donanım (Yemek edinecek ve yiyecek yer bulamıyorum/ Sağlık problemim var ve acil durumda revir bulamıyorum.)	2	
	Grup Çalışmaları (Sevmediğim/tanımadığım arkadaşlarımla grup çalışması yapmak zorunda kalıyorum.) Bilgi eksikliği (Bazı etkinliklerde konuları hiç bilmemem.)	2	

Tablo 3'te araştırmaya katılan Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinden 41'i bu merkezlerden eğitim alma süreçlerinde bazı engellerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerin 14'ü ulaşım problemi yaşamaktadır. Zaman yönetimi sıkıntısı teması altında öğrencilerin katılmak istedikleri tüm aktivitelerin çakıştığı ve bunlara yetişemedikleri ifade edilmiştir ve öğrencilerin 12'si Bilim ve Sanat Merkezindeki etkinliklerinin başka aktivitelerle çakıştığını ve devamsızlık yapmak zorunda kaldığını belirtmişlerdir. Tespit edilen uykusuzluk ve yorgunluk problemleri sağlık teması altında toplanmıştır. Öğrencilerden 8'i uykusuzluk ve yorgunluk yaşadığını ifade etmişlerdir. Yaşanan problemlerden yemek alacak ve yiyecek yerin olmaması, sağlık problemleri yaşandığında gidilecek revir bulunmaması fiziki donanım teması altına toplanmıştır ve öğrencilerin 3'ünün bu tür problemlere sahip olduğu saptanmıştır. Bazı öğrenciler (2 öğrenci) Bilim ve Sanat Merkezlerindeki etkinlikler esnasında bilgi eksikliğinden kaynaklanan problemler yaşadığını ifade etmiştir. Grup çalışmaları konusunda problem yaşadığını belirten öğrenciler, bazen tanımadıkları bazen ise sevmedikleri ve anlaşamadıkları kişilerle işbirliği içinde çalışmanın zorluğundan bahsetmişlerdir.

Bu durumda, Bilim ve Sanat Merkezlerinin haftanın belirli günlerinde olması ve bu merkezlere devam eden öğrencilerin farklı okullardan gelmeleri ve etkinlik sürelerinin kısıtlı olması sebebiyle birbirlerini yeterince tanıyamamaları ve iletişime geçemedikleri için birbirlerine karşı olumlu yargılarda bulunmalarını zorlaştırabileceği yorumu yapılabilir.

Tablo 4. Öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezlerine ilişkin yaptıkları benzetmeler ve sebepleri

Ana Tema	Benzetmeler	Benzetmeyi kullanma sebebi	N
Koruma, Güven verme	Öğretmen, anne-baba, ev	Sürekli öğretiyor. Öğretici ve koruyucudur/ İçindekiler anne-baba gibidir/ Çok şey öğretiyor/ Yuvam gibi sıcacık	34
Öğretme, Geliştirme, Başarma, Gelecek sunma	Atatürk, Karınca, Arı, Robot, Bilgin insan, Profesör, Yunus balığı, Beyin, At, Zaman küresi, Fok balığı, Tablet bilgisayar, bilgisayar, Sözlük, Dahi, Aslan, Ücretsiz bilgi marketi, Bitki, Kaplumbağa, Kitap, Google	Çok başarılı işler yapıyor. Herkes çalışkandır/ Küçük ama çok yetenekli/ Her an bilgi veriyor/ Çok şey öğretiyor/ Öğretici ve akıllı/ aklını kullanmayı öğretir/ işleri kolaylaştırıyor/ Birçok bilgiyi sunabilir/ Tüm yetenekler bir aradadır./ Eğer ona iyi değerlendirirsen seni şampiyon yapar./Gelecek hakkında bilgi verir./ Çok yetenekli/ Teknolojiyle donatılmış ve çok zeki, her şeyi biliyor/ Tüm sorularıma cevap bulabiliyorum./ Her şeyi, herkesi anlayabiliyor ve buna göre çalışmalar yapıyor./ Yeni fikirler üretiyor./ Güçlü ve her şeye hakimdir/ Yavrularını kendileri gibi eğitirler, hatta boynuzun kulağı geçmesine izin verirler./ Öğrencilerin başarabileceklerinin sayısını artıran her şeyin ücretsiz olduğu yer/ Bitkiler, doğaya, BİLSEM de bizlere yardımcıdır./ Bilgedir/ Bilgi sunar/Bilgi yayan bir fabrika gibidir.	31
Kapsama, Görünüm	Havaalanı, Ahtapot, Dev, Okul, Fil, Koyun, Böcek, El, Depo	Birçok kişi girip çıkıyor./ Çok kolu var, birçok alanda eğitim verebiliyor./ Her şeyi, herkesi yiyebiliyor. (Kapsayabiliyor)./ Yapısı çok benziyor/ Zil çalıyor ve ödevler veriliyor./ Kocaman/ Her yönünden yararlanılır/ Ürkütücü ama özünde iyi kalplidir./ Zeki ve yetenekli çocukları kucaklayıp, bir araya getirir./ Bilgi saklanır	17
Eğlenceli, Sevgi dolu ve güzel olma	Kedi,Köpek, Kuğu	Bütün kedi ve köpekler gibi eğlenceli, akıllı ve sevgi doludur./ Çok güzeldir.	8

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezleri için kullandıkları benzetmeler, bu benzetmelerin gerekçeleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin hepsi Bilim ve Sanat Merkezleri için olumlu ve güzel benzetmelerde bulunmuşlardır.

Öğrencilerin 34'ü Bilim ve Sanat Merkezlerinin koruma ve güven verme misyonu olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin 31'i öğretme, Bilim ve Sanat Merkezlerinin başarılı ve çalışkan olma yolunda katkıda bulunduğunu, iyi bir gelecek sunduğunu ifade eden öğrenciler, aynı zamanda bu merkezlerin kendilerini geliştirdiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin 17'si Bilim ve Sanat Merkezlerinin fiziki görünümünü ve kapsamını ifade ederken, "Havaalanı, Ahtapot, Dev, Okul, Fil, Koyun, Böcek, El, Depo" gibi benzetmeler kullanmışlardır. Öğrencilerin 8'i ise, bu merkezleri çok sevdiği ve çok güzel bulduğu kedi, köpek ve kuğu gibi hayvanlara benzetmişlerdir.

Araştırmaya katılan Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin yaptıkları benzetmeler, bu kurumlara karşı olumlu görüşlerini ortaya çıkarmaktadır. Bütün katılımcılar, kendilerince güzel ve doğru olan yakıştırmalarda bulunarak, Bilim ve Sanat Merkezlerinin kendileri için çok önemli bir yerde olduğu ve eğitim hayatlarındaki başarıda büyük bir payının olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Yapılan araştırma sonucunda, araştırmanın amaç bölümünde belirtilen sorulara cevap bulunmuştur. Araştırmaya katılan iki şehirdeki Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 100 üstün yetenekli öğrencinin tamamı bu merkezlerin faydası olduğuna inanmaktadır. Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrenciler, bu merkezlerin, bilmediği konuları öğreten, daha çalışkan ve başarılı olmayı sağlayan, zeka ve yetenek gelişimine katkıda bulunan kurumlar olduğunu düşünmektedirler. Bu temalar düşünüldüğünde, Bilim ve Sanat Merkezlerinin yönergede belirtilen "üstün yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak (MEB, 2007)" amacına hizmet ettiği saptanmıştır.

Araştırmanın bir diğer sonucu olarak, araştırmaya katılan öğrenciler Bilim ve Sanat Merkezlerinin, normal eğitim sürecine ve normal okullarına çeşitli konularda destek sunmakta olduğunu ifade etmişlerdir. Buna benzer olarak Yıldız (2010)'ın araştırma bulgularına göre, BİLSEM öğrencilerin okulda aldığı eğitimlerine yardımcı olmaktadır. Yapılan araştırma bulgularından biri olan BİLSEM'in, genel eğitim sürecine destek olduğu düşüncesinin aksini ifade eden bir araştırma Özkan (2009)'ın araştırmasıdır. Bu araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin BİLSEM'de aldıkları eğitim programları, kendi okullarındaki programla bütünlük taşımamaktadır.

Ayrıca, Yıldız (2010)'ın çalışmasında öğretmen, öğrenci ve velilere göre BİLSEM'lerin, öğrencilerin yeteneklerini ve yaratıcılıklarını erken yaşta fark etmelerine; öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesine yüksek düzeyde katkı sağladığı görülmektedir. Öğrencilerin problem çözme becerilerine yüksek düzeyde katkı sağladığı, öğrencilerin grupla çalışma becerisi kazanmasına yüksek düzeyde katkı sağladığı, öğrencilerin bilimsel çalışma disiplini kazanmasına yüksek düzeyde katkı sağladığı, öğrencilerin yaratıcı düşünce becerilerinin gelişmesine yüksek düzeyde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bilim ve Sanat Merkezi öğrencileri, eğitim süreçlerinde bazı zorluklar yaşamaktadırlar. Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin büyük bir kısmı ulaşım sıkıntısı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler ayrıca, hem genel eğitime hem de Bilim ve Sanat Merkezlerine devam ederken zaman sıkıntısı yaşadıklarını, bazı ödev ve projeleri yetiştiremediklerini, sınavlara hazırlanmak için yeterli zamanı bulamadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulguya dayanarak, öğrencilerin hem kendi okullarındaki görev ve

sorumlulukları yerine getirme çabası göstermeleri, hem de Bilim ve Sanat Merkezlerine devam edip, oradaki çalışmalara katılmaları öğrenciler açısından sıkıntı yarattığı, motivasyonlarını negatif olarak etkilediği ve yeterli zamanı bulamadıkları sonucu çıkmaktadır. Bu durumda, öğrenciler karne alma, sınavlardan yüksek not alma ve bir üst öğrenimlerine daha nitelikli eğitim kurumlarında devam edebilmelerini sağlayacak resmi sınavlara hazırlanma endişeleri, Bilim ve Sanat Merkezlerine devam etmeleri onları zorlamakta, devamsızlık yapmaya itmektedir. Bu sonuçlara benzer bir şekilde Özkan (2009) üstün yetenekli öğrencilerin sınav kaygıları BİLSEM devamsızlık oranlarını artırmakta olduğunu saptamıştır. Bununla birlikte, kendilerinde mevcut olan bilgi eksikliğinden kaynaklanan, Bilim ve Sanat Merkezlerindeki konuları tam olarak anlayamama problemini dile getirmişlerdir. Bilim ve Sanat Merkezlerinde ileri düzey eğitim olanağı sağlamayı hedefleyen etkinlikler yapılmaktadır, bu durum, özellikle devlet okullarından gelen öğrencileri, mevcut bilgi düzeyleri doğrultusunda yetersiz hissetmelerine sebep olabilmektedir. Ayrıca, Bilim ve Sanat Merkezlerinde revir ve yemekhane-kantin gibi yerlerin olmamasından, fiziki donanım yetersizliğinden kaynaklanan problemler yaşanmaktadır. Bu bulgulardan yola çıkarak, imkansızlıklar sebebiyle Bilim ve Sanat Merkezlerinin genel olarak, başka kurumların bünyesinde açılmış olmaları, fiziki olarak yeterince donatılmış olmamalarından kaynaklanmakta olduğu sonucuna varılabilir.

Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına benzer bir şekilde, Sezginsoy (2007)' un araştırmasında, öğretmenlerin çoğunluğunun karşılaştıkları sorunların, öğrencilerin devamsızlığı ile ilgili de yaşandığı belirlenmiştir. Diğer bir sorun da öğrencilerin gerek merkezi sınavlara, gerekse okuldaki sınavlara hazırlanmaları, merkeze düzenli olarak devam etmeyişleri ve bu yüzden eğitim öğretimin aksamasıdır. Eğitim-öğretimin aksayışı beraberinde BİLSEM'lerdeki eğitimin en üst aşaması olan proje üretiminin gerçekleşmemesi sorununu doğurmaktadır.

Araştırma bulguları, Bilim ve Sanat Merkezlerinde yaşanan sorunlarla ilgili olarak, araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerden sadece 2'sinin arkadaşlarıyla iletişim sorunu yaşadığı ve grup çalışmaları yapmayı istemediğini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun iletişim ve grupla çalışma gibi konularda sıkıntı yaşamadığı tespit edilmiştir. Tantay (2010)'ın araştırmasında da öğretmenlerin tamamının üstün yetenekli öğrencileri anlayabildiği ve onlarla iyi iletişim kurabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların yanı sıra; Koçal, Kanar, Ermiş ve Pınar-Kanar (2009)'ın araştırmalarında ise öğrenciler sağlıklı iletişim kurma rehberliğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişler ve bu durum, öğrencilerin aile ve okul ortamında anlaşılma güçlüğü yaşamalarına bağlanmıştır. Yapılan incelemeye göre Türkiye'deki tüm Bilim ve Sanat Merkezlerinde rehber öğretmen/psikolojik danışman/psikolog görevlendirmesi yapılmıştır. İletişim problemleri yaşayan öğrencilerin, her istediklerinde psikolog/psikolojik danışman ile görüşme yapmaları ve sorunlarını çözmeleri mümkün görünmektedir. Ayrıca, bu merkezlerde, öğrenci sayısının genel eğitimdeki öğrencilere nispeten az olması, öğretmenlerin öğrencileri daha kolay gözlemlemeleri, izlemeleri ve değerlendirmelerini mümkün kılmaktadır. Herhangi bir iletişimsizlik veya grup çalışmalarında sorun yaşandığında, gerek öğretmenler gerekse psikolojik danışmanlar bu problemleri çözebilecek müdahaleleri yapabilmektedir.

Dünyada Amerika, İsrail ve İngiltere gibi üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde başarılı olan ülkelerde (Tannenbaum, 2000; Akarsu, 2001; Bilgili, 2004; Colangelo ve Davis, 2003,

MEGEP, 2007; Persson, 2009), bu alanda görev yapacak öğretmen nitelikleri arasında, öğrencilerin özel ihtiyaçlarını anlayabilme, espri anlayışına sahip olma, farklılıkları gözetme, etkileşimi ve işbirliğini artırabilme, pozitif bakış açısı sergileme ve etkili iletişim kurabilme gibi önemli özelliklerin bulunduğu görülmektedir. Türkiye’de de Bilim ve Sanat Merkezleri öğretmen seçimi için yazılı uygulamalardan sonra mülakat yapılarak öğretmenlerin seçilmesi, bir anlamda öğretmenin iletişim becerisini ölçme amaçlıdır. Bu bulgular neticesinde, üstün yetenekli öğrencilerin bahsedilen nitelikteki öğretmenlerle birlikte eğitimlerini sürdürmesi, iletişim anlamında yaşanabilecek problemleri asgari düzeye indirmektedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak öğrencilerin ulaşım, zaman yönetimi, sağlık gibi konularda da problem yaşadığı sonucuna varılmıştır. Üstün yetenekli öğrenciler, kendi okullarından farklı zamanlarda Bilim ve Sanat Merkezlerine devam etmektedirler. Sabahçı öğrenciler, öğle; öğleci öğrenciler sabah; tam zamanlı okullarına devam eden öğrenciler ise okul çıkışlarında yani akşam saatlerinde bu merkezler devam etmektedirler. Bu durum, henüz ilk-ortaokul yaşlarında olan çocuklar için hem fiziksel hem de psikolojik açıdan zorlayıcı bir durumdur. Ayrıca, ulaşımı kendi imkanlarıyla yapabilen öğrenciler, servis, ya da ebeveyn yardımıyla bu merkezlere devam edebilmektedirler. Öğrenciler, okulun yorgunluğunun üzerine Bilim ve Sanat Merkezlerindeki etkinliklerde motivasyonlarını ve enerjilerini yüksek tutmakta zorlanabilmektedirler. Bu durumda, evde yapmaları beklenen performans ödevleri, sınavlara hazırlanma ve diğer ev ödevlerini aksatabilmekte, geç uyuyup erken uyanamama, kendini yorgun hissetme gibi problemlerle karşılaşabilmektedirler. Karakuş (2010), üstün yetenekli öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezlerine devam etme, ulaşım ve zaman yönetimi ile ilgili güçlükler yaşadıklarını tespit etmiştir. Serviste yorulma, araba tutması, ulaşımın zaman alması gibi zorluklar, öğrencilerin merkezlere ulaşım sürecinde yaşanan sıkıntılardır. Ayrıca, öğrencilerin, ödevlerin fazlalığı, derslerde yoğunluk veya sınavlara çalışmak isteme gibi nedenlerden dolayı zaman sıkıntısı yaşadıkları ve merkezlere devam edemedikleri gibi problemler saptanmıştır.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrenciler, her ne kadar Bilim ve Sanat Merkezlerindeki eğitim sürecinde bazı problemler yaşadıklarını ifade etseler de, bu merkezlerle ilgili yaptıkları benzetmelerin tümü olumludur. Yaptıkları benzetmeler, başarı, çalışkanlık, bu merkezlerin kapsamının geniş olması, eğlenceli ve sevgi dolu olması temalarından oluşmaktadır. Bu görüşlerden yola çıkarak, Bilim ve Sanat Merkezlerinin üstün yetenekli öğrenciler için çok önemli olduğu, onları mutlu eden kurumlar olduğu, eğitim, sosyalleşme, bilgilenme, zeka ve yetenek gelişimi gibi ihtiyaçlarının kısmen de olsa doyurulduğu sonucuna varılabilir. Bu sonuçlara benzer olarak Kunt ve Tortop (2013)’un yaptığı araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezleri ile ilgili olumlu metaforlar kullandıkları saptanmıştır. Bu metaforlardan bazıları, bilgi kaynağı ve aktarıcısı, eğlenceli öğrenme ortamı, güvenli öğrenme ortamı olarak sıralanabilir.

ÖNERİLER

Yapılan araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- 1) Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin daha fazla vakit geçirerek birbirlerine vakit ayırabilecekleri ve dolayısıyla birbirlerini anlayıp tanıyabilecekleri sosyal ortamlar yaratılabilir, böylece yeterince tanımadıkları için olumlu duygular besleyemedikleri arkadaşlarıyla, grup çalışmalarında daha iyi performans sergilemeleri sağlanabilir.
- 2) Bilim ve Sanat Merkezlerinin kantin ve revir gibi ihtiyaçlarının kısmen de olsa giderilmesi için girişimlerde bulunulabilir. Merkez yöneticileri, taşınabilir standlar kurularak ve bir gönüllüyle işbirliği içinde yiyecek, içecek problemlerine çözümler getirebilir.
- 3) Bilim ve Sanat Merkezlerine, maddi imkansızlıklar ya da kısıtlı imkanlar sebebiyle devam edemeyen öğrencilerin kazanılabilmesi ve onların ulaşım problemlerinin çözümünü sağlayacak ve yönetim kadrosunun girişimleri ve okul-aile işbirliği ile servisler tutulabilir ve bu servisler merkez binasında konuşlandırılabilir. Böylece, ulaşım sorununun minimuma indirilmesi sağlandığı gibi, sağlık problemleri yaşandığında bu servis araçları en kısa sürede en yakın hastaneye yetiştirme hususunda destek sunabilir.
- 4) Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin zaman yönetimi konusunda bilgilenebilecekleri seminerler düzenlenebilir veya bu konu eğitsel aktivitelere dahil edilebilir.
- 5) Bu araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin, Bilim ve Sanat Merkezlerinin katkıları, genel problemleri ve bu merkezlere bakış açıları irdelenmiştir. Bilim ve Sanat Merkezlerinde yaşanan eğitimsel programların uygulanması ve denetimi, öğretimsel hedeflerin üstün yetenekli bireylere uygun olarak belirlenip belirlenmediği ve bu özel ve nadir öğrencilere sunulan eğitimin etkililiğiyle ilgili çalışmaların yapılması öğrencilerin, bu merkezlere ilişkin algılarının daha derin ve bütünsel bir yaklaşımla incelenmesine imkan verebilir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, F. (2001). Yetişemediğimiz Çocuklar: Üstün Yetenekli Çocuklar ve Sorunları, Ankara, Eduser Yayınları.
- Akarsu, F. (2004). Seçilmiş Makaleler Kitabı. I. Türkiye Üstün zekalı Çocuklar Kongresi Yayını Dizisi: I İstanbul
- Bilgili, A. E. (2000). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Sorunu–Sosyal Sorumluluk Yaklaşımı. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi.
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal Psikoloji Sözlüğü - Kavramlar, Yaklaşımlar*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Budak, İ. (2007). Matematikte Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirlemede Bir Model, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, 2007.
- Budak, İ. (2008) Üstün Yeteneklilik Kavramı ve Tarihsel Gelişim Süreci, Journal of Qafqaz University, S. 22. <http://www.qafqaz.edu.az/journal/20082216%20ustunyeteneklilik.pdf> adresinden 05.01. 2009 tarihinde erişilmiştir.

- Büyüköztürk, Ş. (2012). Örneklemeye yöntemleri <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> adresinden 12/12/2013 tarihinde erişilmiştir.
- Colangelo, N., Davis, G.A. (2003). *Handbook of Gifted Education*. (2nd ed.).
- Davaslıgil, Ü. (2004). Durum Tespit Komisyonu ön raporu. Çocuk Vakfı yayınları. İstanbul.
- Heward, W. L. (2003). *Exceptional Children: An Introduction To Special Education*. Merrill Prentice Hall, New Jersey, USA.
- Kaplan, S. N. (1986). The Grid: A Model to Construct Differentiated Curriculum for the Gifted, Systems And Models For Developing For The Gifted And Talented, J.S. Renzulli, Creative learning Press, Inc.
- Karakuş, F. (2010) Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*; 6 (1): 127-144.
- Koçal, Z. D., Kanar, E., Ermis, S. ve Pınar-Kanar, K. (2009). Bilim ve Sanat Merkezine Devam Eden Üstün Yetenekli Öğrencilerin Temel İhtiyaçları: Amasya Örneği. Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi Yeni Açılımlar/25-27 Mart 2009, Anadolu Üniversitesi, Eskisehir.
- Krippendorff K (2004) *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Sage Publications, Inc., Thousand Oaks, CA.
- Kunt, K., Tortop, H.S. (2013). Türkiye’deki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilim ve Saant Merkezine İlişkin Metaforik Algıları <http://uyad.beun.edu.tr/index.php/JGER/article/view/14/30> adresinden 03/12/2013 tarihinde erişilmiştir.
- Levent, F. (2011). Üstün Yetenekli Çocukların Hakları. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, Yayın No. 87.
- Malkoç, T. (2004). Üstün Yetenekli Çocuklar ve Müzik Eğitimi, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Marvasti, A.B. (2004). *Qualitative research in sociology*. London: Sage Publications Ltd.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <http://217.160.35.246/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.pdf>. adresinden 01/01/2008 tarihinde erişilmiştir.
- MEGEP (2007). Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. <http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/ustunzekaueozelyetenekliler.pdf> adresinden 22.05.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Metin, N. (2004). *İlköğretim Çağındaki Üstün Yetenekli Çocukların Belirlenmesi Projesi* (Yayımlanmamış araştırma sonuçları). Ankara: Özel Erken Başarı İlköğretim Okulu.
- MEB, (2007): *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html adresinden 10/10/2013 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2009b): Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html, 05.04.2011 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2012). Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü www.orgm.meb.gov.tr adresinden 13.01.2013 tarihinde erişilmiştir.
- National Association for Gifted Children/Council for Exceptional Children (NAGC-2006). Giftedness 22/12/2012 tarihinde [http://www.nagc.org/uploadedFiles/Information_and_Resources/NCATE_standards/final%20standards%20\(2006\).pdf](http://www.nagc.org/uploadedFiles/Information_and_Resources/NCATE_standards/final%20standards%20(2006).pdf) adresinden erişilmiştir.

- NSGT (National Society for the Gifted and Talented), (2012). "Giftedness Defined-What is Gifted & Talented?" 01.11.2012 tarihinde <http://www.nsgt.org/articles/index.asp> adresinden erişilmiştir.
- Özkan, D. (2009). Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bilim ve Sanat Merkezlerinin Örgütsel Etkililiği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. <http://www.tuzyeksav.org.tr/Uploads/pdf/akefe-didem-ozkanyoneticici-ogretmen-veli-ve-ogrenci-goruslerine-gore-bilim-ve-sanat-merkezlerinin-orgutsel-etkililigi.pdf> adresinden 21/02/2014 tarihinde erişilmiştir.
- Palancı, M. (2004). Üstün Yetenekli Öğrencilerin İhtiyaçlarını Karşılama Yönelik Gerçeklik Terapisi Temelli Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Modeli. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Patton, M. Q. (1987). How to use qualitative methods in evaluation. London: Sage
- Persson, R.S. (2009). Gifted Education in Europe. In Barbara A. Kerr (eds.). Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent (Volume one). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Sezginsoy, B. (2007). Bilim ve Sanat Merkezi Uygulamasının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Balıkesir.
- Şenol, C. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri yayımlanmamış yüksek lisans tezi http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_35/35_69331.pdf
- Tannenbaum, A.J. (2000). A History of Giftedness in School and Society, International Handbook of Giftedness and Talent, 2, 23-53.
- Tantay, S. (2010). Özel veya Üstün Yetenekli Çocuklara Eğitim Veren Okul ve Merkezlerin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- TDK.(2012). Türk Dil Kurumu. www.tdk.gov.tr adresinden 15.05.2012 tarihinde erişilmiştir.
- TBMM Raporu (2012). Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyon Raporu AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1393497079&Signature=YcmgkTbZiAWCWIKFqMaN%2F7vHqVA%3D adresinden 25/02/2014 tarihinde erişilmiştir.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.
- Winner, E. (1996). Gifted Children Myths and Realities. New York: Basic Books.
- Yeşilova, H. (1997). Üstün Yeteneklilik ve Türkiye’de Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H. (2010). Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Bir Model Olan Bilim ve Sanat Merkezleri Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_03/29101859_hasan_yildiz_tez.pdf adresinden 20/02/2014 tarihinde erişilmiştir.

BÜYÜLÜ GERÇEKÇİLİK VE ÇOCUK EDEBİYATI: “GARAJDAKİ GİZ” ÖRNEĞİ

Nuray KÜÇÜKLER KUŞCU*

ÖZ

İngiliz çocuk edebiyatı yazarı David Almond, çocuklar ve gençler için birçok yapıt kaleme almıştır. “Garajdaki Giz” adıyla Türkçeye çevirilen ve ilk baskısı 2004 te yapılan yapıtının özgün adı “Skellig”tir. “Skellig”in özgün dildeki ilk baskısı İngiltere’de 1998 yılında yapılmıştır. Yapıt, on-on iki yaş aralığındaki çocuklara seslenen bir çocuk romanıdır.

Bu çalışmada David Almond’un “Garajdaki Giz” adlı romanı, büyüli gerçekçilik ekseninde değerlendirilecektir. Bu değerlendirmeyi yapabilmek için gerekli olan kuramsal çerçeveye, büyüli gerçekçi anlatıların ortak özellikleri ve çocuk edebiyatı ile büyüli gerçekçilik ilişkisi ele alınarak çözümlenecek ve yapıt bu doğrultuda çözümlenecektir.

Anahtar Kelimeler: Büyüli gerçekçilik, çocuk edebiyatı, “Skellig”, “Garajdaki Giz”

MAGICAL REALISM AND CHILDREN’S LITERATURE: “GARAJDAKİ GİZ” AS AN EXEMPLIFICATION

ABSTRACT

English children’s literature author David Almond, wrote many books for children and young adults. His book “Skelling” translated into Turkish and published at 2004 with a title “Garajdaki Giz” (Mystery in the Garage). The publishing time of this book in England was 1998. The book is addressed to 10-12 years old children. The purpose of this article is to discuss the relations of David Almond’s book “Garajdaki Giz” with magical realism. In order to make this discussion, the theoretical perspective will be gathered from the narrations written with a magical realist standpoint. “Garajdaki Gi”z will be analyzed by the common properties of magical realist works and by examining the relation of children’s literature with magical realism.

Keyword: Magical Realism, children’s literature, “Skellig”, “Garajdaki Giz”

* Okutman Dr.; İstanbul Üniversitesi, HAYEF, Türkçe Eğitimi Bölümü,
nuraykucukler@yahoo.com

GİRİŞ

Büyülü Gerçekçilik

Büyülü gerçekçilik (İng.: Magic Realism, Magical Realism; Alm.: Magischer Realismus) terimi sanat alanında ilk kez 1923 yılında, Alman sanat eleştirmeni Franz Roh tarafından kullanılmıştır. Roh, Otto Dix, Georg Schrimpf ve Alexander Kanoldt gibi ressamların resimlerinde, yeni bir biçim olarak büyülu gerçekçiliğin görünür olduğunu söylemiş; bu biçimi anlatımcılıktan ayırabilmek için yirmi iki karakteristik özellik sıralamıştır (Hegerfeld, 2005, s. 12). Büyülü gerçekçilik terimini edebiyat alanında ilk kullanan kişi ise Massimo Bontempelli’dir (Hegerfeld, 2005, s. 12).

Daha sonra yazınsal bir terim olarak edebiyat alanında, çeşitli kurgusal metinleri nitelendirmek için kullanılagelen büyülu gerçekçilik, anlatıda bir yandan inanılması güç ve fantastik öğeleri içeren öte yandan gerçekçi bir bildirim inandır bir tonunu sürdüren bir çeşit modern kurgu olarak tanımlanır (Baldick, 2008, 146). Ancak bu tanım, büyülu gerçekçiliğin sadece bir yönüne ışık tutmaktadır. Bu bağlamda tanımın büyülu gerçekçi olarak nitelendirilebilecek bütün metinleri kapsaması güç gözükmektedir. Bir başka deyişle, büyülu gerçekçiliğin tek ve kapsamlı bir tanımını yapmak zordur. Bu durum hem kuramsal hem de kurgusal çalışmalardan kaynaklanmaktadır. Kuramsal bağlamda büyülu gerçekçilik üzerine düşünen yazarlar, bu terimin neyi karşıladığına dair farklı görüşler bildirmişlerdir. Özüm’ün söylediği üzere (2013), büyülu gerçekçiliğin anlamına ilişkin 1925’te resim sanatı üzerine yapılan tanımlamadan sonra, Latin Amerikalı yazar ve eleştirmenler hem kendi kültürlerindeki gerçekliğe ayna tutan hem de Avrupa’da yazılan yapıtlarla bağlantılı olarak çeşitli tanımlamalar yapmışlardır. Bu tanımlamalarda temel olarak iki farklı görüş ortaya konmuştur. İlki Alejo Carpentier’in bir kuram olarak açıkladığı Latin Amerika’ya özgü bir edebiyat akımı niteliği taşıyan ve sonra bir anlatım biçimi olarak kabul edilen büyülu gerçekçilik; ikincisi Angel Flores’in Latin Amerika’da Jorge Luis Borges ve Avrupa’da Franz Kafka’nın öncülüğünde benimsendiğini belirttiği, daha önce örnekleri verilmiş olan bir anlatım biçimi olarak büyülu gerçekçiliktir. Yaygın olan görüş ise, ikinci görüştür (Özüm, 2013, s. 180).

Büyülü gerçekçiliğin bütün örneklerini kapsayacak bir tanımını yapmaktaki bir diğer güçlük ise, kurgusal yapıtların çeşitliliğinden kaynaklanmaktadır. Bugün, büyülu gerçekçilik örneği sayılabilecek yapıtlar, farklı kültürlerde birbirlerinden farklı öğelerle bezenmiş durumdadır. Yirminci yüzyıl yazınında özellikle Latin Amerikalı yazarların yapıtlarında yaygın olarak görülen büyülu gerçekçilik, başka coğrafi ve kültürel uzamlara da yansımış; çeşitli kültürlerden yazarlar kendi büyülu gerçekçi öğelerini içeren yapıtlar kaleme almışlardır. Bowers’a göre (2004), Carpentier ve Márquez gibi Latin Amerikalı yazarların uluslararası alanda tanınmaları, büyülu gerçekçiliğin özellikle Latin Amerika’ya özgü olduğuna dair yanlış bir varsayımaya yol açmıştır. Bugün büyülu gerçekçi yazarlar, Hindistan, Kanada, Afrika, Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde, aslında dünya çapında görülmektedir (Bowers, 2004, ss. 16-17). Bu bağlamda, büyülu gerçekçi metinlerin tümünü göz önünde bulundurduğumuzda, bu akımın tanımı sonsuz bir kataloga dönüşecektir. Bu durumda, tanım yapmak yerine büyülu gerçekçi metinlerin ortak özelliklerini ortaya koymak böylece akımın yazınsal ölçütlerini tespit etmek yerinde olacaktır.

Büyülü gerçekçi metinlerin ortaklaştığı önemli bir ölçüt, bu metinlerde hem gerçek olanın hem de büyülu, gerçeküstü olanın var olmasıdır. Bu bağlamda büyülu gerçekçi yapıtlar-

da metin dışı içsel ya da toplumsal gerçekliklere yer verilmesinin yanı sıra metin dışı düzlemde, yani gündelik dünya düzeninde var olamayacak gerçeküstü, büyülü, fantastik öğelere de yer verilir.

Büyülü gerçekçi metinlerin bir başka özelliği, bu metinleri masalsı, fantastik ve gerçeküstü olandan ayırt etmeye çalıştığımızda ortaya çıkar. Büyülü gerçekçi metinleri, fantastik metinlerden ayıran üç temel özellik üzerinde duran Roland Walter'a göre (1993), bu özelliklerden biri büyülü gerçekçilikte, gerçekçi olan ile büyülü olanın uyumlu bir bütünlük oluşturmasıdır (Walter, 1993, s. 20). Bu bağlamda büyülü gerçekçilikte, gerçek olan ile; büyülü, fantastik, gerçek dışı olan bir arada ve uyum içerisinde.

Yine Walter'a göre (1993), büyülü gerçekçi metinlerde fantastikten farklı olarak hem metnin anlatıcısı hem de metnin karakterleri doğaüstü olanı doğal olarak kabul etmektedir. Metnin yazarı suskunluğunu korumaktadır. Bu bağlamda metnin anlatıcısı, büyülü gerçekçiliğin sorgulanmasını engellemek amacıyla, metindeki büyülü gerçekçi dünyaya inanan bir bakış açısına sahip olacak böylece okurlar da metnin iç gerçekliğinde var olan gerçek-büyülü uyumunu sorgulamayacaktır (Walter, 1993, ss. 19-20).¹

Büyülü gerçekçiliğin bir başka özelliği hem anlatım tarzında hem de metnin içeriğinde görülen bir çeşit melezliktir.² Büyülü gerçekçi anlatımda büyülü ve gerçek olanın uyumlu bir biçimde bir arada olması, bir çeşit anlatsal melezliğe yol açmaktadır. Çünkü hem fantastik, büyülü olanın hem de gerçekçi olanın anlatım olanakları bir arada kullanılmaktadır. Anlatıdaki bu durum, büyülü gerçekçiliğin sorgulayan, yeniyi, başkayı, öteki olanı anlatmayı arayan içeriksel öğelerine de yansır. Bowers'ın dile getirdiği üzere (2004), büyülü gerçekçilik yıkıcı ve bozucu niteliklere sahiptir. Yıkıcıdır çünkü büyülü ve gerçekçi anlatım tarzları birbirinin yerine geçer. Bozucudur çünkü büyülü ve gerçek arasındaki sınırları geçer ve büyülü gerçekçilik adıyla yeni bir kategori oluşturur. Onun bu özellikleri, birçok sömürgecilik sonrası, feminist ve çok kültürlü yazarın düşüncelerini anlatmak için büyülü gerçekçiliği seçmesine neden olmaktadır (Bowers, 2004: 63-64). Bu bağlamda büyülü gerçekçilikte

¹ Büyülü gerçekçi metinlerle fantastik metinleri daha net ayrıştırabilmek için Tzvetan Todorov'un ortaya koymuş olduğu, fantastiği belirleyen üç önemli özelliğe bakmak yerinde olacaktır. Todorov'a göre (2004), fantastik üç önemli koşulu yerine getirmiş olmalıdır. İlk olarak, metin, okuyucunun anlatılanlarla ilgili olarak doğal bir açıklama ile doğaüstü bir açıklama arasında kararsızlık duymasını sağlamalıdır. Sonra, bu kararsızlık öykünün kahramanlarından biri tarafından da hissedilmelidir. Böylece saf bir okumada gerçek okuyucu kahraman ile özdeşleşecektir. Son olarak, okuyucunun metin karşısında bir tavır takınması gerekir. Okuyucu alegorik ve şiirsel tarzda yorumları reddedecektir (Todorov, 2004, s. 39).

Öte yandan Faris (2004), okurların anlatılardaki büyülü gerçekçi dünyaya inanan bir bakış açısına sahip olmasına dair farklı bir görüştedir. Okurda uyanan sarsıcı kuşkuları büyülü gerçekçi metinlerin bir özelliği olarak görür. Ona göre, büyülü gerçekçilikte okur olayların birbirine karşıt bir biçimde [büyülü ve gerçekçi] algılanışından dolayı bir tereddüt yaşayabilir. Bu tereddüt, sarsıcı bir kuşkuya neden olur. Bu durumun merkezinde inanç sorunsalı vardır. Okurdaki tereddütün kökü anlatıdaki kültürel sistemlerin gizli bir biçimde çarpışmasından kaynaklanır. Bu çarpışma duyular dışı olaylara olan inanç ile, onu dışlayan aydınlanma sonrası bakış ve gerçekçi biçim arasındadır. İnanç sistemleri değiştiği için de, bazı kültürlerden kimi okuyucular, inançlarına ve anlatı geleneklerine bağlı olarak diğerlerinden daha az tereddüt eder. (Faris, 2004, s. : 17)

² Cooper (2004), büyülü gerçekçiliğin önemli bir özelliği olarak gördüğü melezliğin, etnik kesinliğe ve tekçiliğe karşı katışıklığın takdir edilmesi olduğunu düşünür. Ona göre büyülü gerçekçi metinlerde melezlik, yaşam ve ölümün, tarihsel gerçeklik ve büyüün, bilim ve inancın paradoksal boyutları arasında bir bireştiricilik sağlar. Bu bireştiricilik büyülü gerçekçi anlatıların olay örgülerini, temalarını ve anlatı yapılarını belirler. Bu tarz kurgusal metinlerin olay örgüleri sınırlarla, değiştirmekle, karışım ve bireştirmekle ilgilendir. Böylece gerçeklik, geleneksel gerçekçi tekniklere göre daha doğru bir biçimde sergilenir. (Cooper, 2004, s. 32)

kanıksanmış doğruların, egemen bakış açılarının, değişmez hakikatlerin sorgulandığını; farklı olana, farklı kimliklere, değişen doğrulara, egemen bakış açılarının dışında kalanlara değinildiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bir başka deyişle, anlatım biçimleri arasındaki sınırları yıkmak, egemen bakış açılarının çizdiği sınırların da sorgulanmasına yol açmakta anlatının içeriğinde bir arada bulunamayacak birçok öge birlikte yer alabilmektedir.

Çocuk Edebiyatı Ve Büyülü Gerçekçilik

Çocuk Edebiyatı, çocuğun duygu ve düşüncelerini yaşantı kazandırarak zenginleştiren yazınsal ürünlerin bütünü için kullanılan bir adlandırmadır. Sever (2008) çocuk edebiyatını, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayacak bir yaşam evresinde çocukların dil gelişimine ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren ürünlerin genel adı olarak tanımlamaktadır (Sever, 2008, s. 17).

Dilidüzgün (2012) ise çocuk edebiyatını tanımlarken çocuk ve gençlik edebiyatını birbirinden ayırır ve çocuk edebiyatının, okul öncesi zaman dilimi ile çocuğun ergenliğe ulaştığı döneme kadar olan bir zaman dilimini kapsadığını söyler. Ona göre, dört ile on iki yaşlara yönelik, çocuğun anlama düzeyi, dili, imgeleri ve eğitim gereksinimini göz önünde tutan yazınsal ve düşünsel tabanı olan kitaplar çocuk kitabı ya da yazını olarak kabul edilebilirler. Gençlik edebiyatı ise on üç-yirmi yaş arası için üretilen kitaplar ile bu yaş aralığına uygun diğer yazınsal yapıtlardan oluşmaktadır (Dilidüzgün, 2012, ss. 18-19).

Öte yandan yine Dilidüzgün’e göre (2012), çocuk ve gençlik yazınının, okuma alışkanlığının kazanılmasından yazınsal duyarlılığın gelişmesine ve bireyin kendi kimliğinin oluşmasına dek geniş bir etki alanı vardır. Kendisi de yaşamında bir geçiş sürecini yaşamakta olan çocuk ya da genç, yine bir geçiş yazını olarak kabul edilebilecek çocuk ve gençlik yazını ürünlerinden yararlanarak hem bireysel hem de kültürel gelişimini tamamlayabilecektir (Dilidüzgün, 2012, s. 23). Özetle çocuk edebiyatı, bir geçiş edebiyatı olduğu için çocukları bir yandan yazınsal düzlemde yetişkin edebiyatına hazırlarken öte yandan toplumsal anlamda da yetişkin dünyasına hazırlamaya yardımcı olur.

Latham (2007) gençlik edebiyatını değerlendirirken, bu edebiyatın işlevinin gençleri toplumsallaştırmak ve yetişkin dünyasında üretici birer yurttaş olarak yerlerini almaya hazırlamak olduğunu söyler. Ona göre, gençlik edebiyatı toplumun güç yapısını betimlemekte ve gençlerin bu yapıyla başarılı bir biçimde nasıl bütünleşeceğini göstermektedir. Büyülü gerçekçiliğin kültürel sonuçları ise, genellikle toplumun güç yapılarını sarstığı, egemen yapıları sorguladığı için, gençlik edebiyatının bu işleviyle taban tabana zıt gözüktür. Ancak, gençler çocuklukla yetişkinlik arasındadırlar ve davranışları yetişkinler tarafından düzenlenir. Bu geçiş dönemi nedeniyle politik ve kültürel olarak güçsüz olanlarla -politik bir sese sahip olmasalar da- benzerlik gösterirler. Sonuç olarak, büyülü gerçekçilik gençlerin deneyimlerini karakterize eden çatışma ve çelişkilerin karmaşıklığını betimlemek için uygun bir anlatım biçimidir (Latham, 2007, ss. 60-61).

Öte yandan, Latham’ın söylediklerini çocuk edebiyatı açısından da değerlendirmek mümkündür. Çocukların da gençler gibi, yetişkinlerden çok başka duygusal ve düşünsel dünyaları vardır ve yetişkin dünyasında yer almaya hazırlanırlar. Dilidüzgün’ün söylediği gibi (2013), yetişkinler gibi akla uygun ve nesnel düşünceler üretmezler. Kendilerine ait dünyalarındaki her değer onlar için mutlaklıdır. Doğru mu, yanlış mı diye düşünüp karar vermek yerine, kendi dünyalarında alabildiğince özgür ve kendi hayalleriyle yaşarlar. Büyüdükçe, yetişkin

dünyasının değerlerini öğrendikçe ve akıl süzgecinden geçirme yetenekleri arttıkça, çocukluktan sıyrılıp yetişkin olmaya başlarlar (Dilidüzgün, 2013, s. 41). Çocukların yetişkin dünyasına hazırlanmasında çocuk edebiyatı ürünlerinin katkısı mutlaktır. Büyülü gerçekçi anlatıma sahip çocuk yapıtlarının, bu katkının sağlanmasına olumlu bir etki yaptığı söylenebilir. Bowers (2004), çocukların dünyayı, kendi düş güçlerinden yola çıkarak -gerçek dünya olarak tanıdıkları şeyle bağlarını kaybetmeden- keşfetmeleri için, büyülü gerçekçiliğin mükemmel bir araç olduğunu söyler (Bowers, 2004, s. 100). Bu bağlamda, büyülü gerçekçi yapıtlar çocukların dünyayı tanımalarına yardım ederken hem gerçek olandan hem de düşsel olandan yararlanır. Böylece onların kendi düşsel ve duygusal dünyaları ile yetişkin yaşamının gerçekleri arasında bağ kurmalarına, yetişkinliğe hazırlanmalarına yardımcı olur.³

“Garajdaki Giz”De Büyülü Gerçekçi Öğeler

David Almond’un Türkçeye “Garajdaki Giz” adıyla çevrilen, on-on iki yaş aralığındaki çocuklara seslenen romanında, Michael adlı bir çocuk ile arkadaşı Mina’nın, Michael’in yeni taşındıkları evin harap garajında bulduğu bitkin ve tuhaf bir adam olan Skellig’le olan ilişkileri anlatılır. Michael, ailesiyle birlikte kentin öteki yakasında bakımsız bir eve taşınmıştır. Michael’in kızkardeşi bu evde doğar ve çok hastadır. Komşu evde oturan Mina, okula gitmeyen, evde annesi tarafından eğitilen bir kız çocuğudur. Mina, yeni bir çevreye uyum sağlamaya çalışan ve kardeşinin ölebileceği kaygısıyla kötü günler yaşayan Michael’la arkadaş olarak ona destek olur. Michael, evin garajında, bir süre sonra kanatları olduğunu fark ettiği, tuhaf ve hasta bir adam olan Skellig’i bulmuştur. Bu gerçeği arkadaşı Mina ile paylaşır. Michael ve Mina, Skellig’e iyileşmesi için yardım eder ve onun gizemli güçleri olduğuna inanırlar. Çocukların yardımıyla gücüne kavuşan Skellig Michael’in kızkardeşini hastanede ziyaret eder. Romanın sonunda Skellig uzaklara uçar, Michael’in kızkardeşi iyileşerek eve döner.

Romanın anlatım tarzına -Almond’un yapıtlarının genelinde görülen- büyülü gerçekçilik egemendir.⁴ Garajdaki Giz’de hem gerçeküstü, büyülü ya da düşsel diyebileceğimiz öğeler

³ Dilidüzgün (2012) aynı konuya fantastik çocuk kitapları açısından yaklaşmaktadır. Ona göre, fantastik çocuk kitapları günümüzün ezberci eğitim sistemlerinde çocukların gereksinimlerine seslenecek ve onlara yeni bakış açıları kazandıracaktır. Öğrenciler kendilerine uygun bu tarz kitaplarla hem okuma alışkanlığı kazanacak hem de düş güçleri gelişerek çevrelerini daha gerçekçi bir gözle anlama olanağına sahip olacaklardır (Dilidüzgün, 2012, s. 46). Fantastiğin ve büyülü gerçekçiliğin, hem gerçek olanı hem düşsel olanı içermek bağlamında ortaklaştığını göz önünde bulundurduğumuzda, Dilidüzgün’ün söylediklerinin büyülü gerçekçi çocuk yapıtları için de geçerli olduğunu kabul etmek mümkündür.

⁴ “Garajdaki Giz”i büyülü gerçekçi bir anlatı olarak gören Latham (2006), bu anlatıyı ve Márquez’in Türkçeye “Koskocaman Kanatlı Çok Yaşlı Bir Bey” olarak çevrilen öyküsünü büyülü gerçekçilik açısından karşılaştırmaktadır. Onun karşılaştırma eksenini, Wendy B. Faris’in ortaya koymuş olduğu, büyülü gerçekçiliğin şu beş özelliğidir:

- İndirgenemez büyü ögesi.
- Femeniler dünyasına yaslanan bir zemin, örn. gerçekçi dünya.
- Gerçek ve fantastiğin karışımı dolayısıyla okuyucuda uyanan sarsıcı kuşkular.
- Farklı gerçekliklerin ya da dünyaların birleşmesi.
- Zaman, uzay ve kimliğe dair geleneksel düşüncelerin bozulması.
- Öta yandan, Latham’ın bu özellikleri merkeze aldığımda şu çıkarımları yaptığı görülür:
- “Koskocaman kanatlı Çok Yaşlı Bir Bey” adlı öyküde de “Garajdaki Giz”de de büyülü bir öge olarak kanatlı birer yaratık vardır.
- Her iki anlatı da, günlük yaşamın gerçekliklerini yansıtır. Ayrıca iki anlatıda da büyülü öğeler olan kanatlı yaratıkların betimlemesinde bir gerçekçilik görülür.

hem de metin dışı gerçeklikle örtüşen gerçekçi öğeler vardır.

Romanın başkışı olan Michael’ın yıkılmak üzere olan garajda bulduğu Skellig, yapıtın büyü, düşsel yanını oluşturan en önemli öğedir. Michael Skellig’i garajda ilk gördüğünde onun ölü bir adam olduğunu sanmış, daha sonra rüya görmüş olabileceğini düşünmüş, onun omzunun altında bir çıkıntı olduğunu ve bu çıkıntıların kanatlarla kaplı olduğunu fark etmiştir. Skellig, metin dışı gerçeklik düzleminde var olamayacak bir karakterdir. Michael ve Mina onu olağanüstü diye nitelendirmişlerdir (Almond, 2013, ss. 93-94). Bedeninde kanat taşıyan bir yaratıktır. Uzun süredir yıkılmak üzere olan garajda yaşadığı anlaşılmaktadır. Ancak ne zamandır oradadır, neden hasta ve bitkindir, iyileştikten sonra Michael’ın kız kardeşini nasıl iyileştirmiştir ve nereye gitmiştir bilinmemektedir.

“Garajdaki Giz”de büyü, düşsel öğeler kadar gerçekçi, metin dışı gerçeklikle örtüşen öğeler de var. Michael ailesiyle birlikte yeni bir eve taşınmıştır. Bu evde kurmaya çalıştıkları yeni yaşama alışma çabası, romandaki gerçekçi atmosferi sağlayan önemli öğelerden bir tanesidir. Michael’ın annesi ve babası yeni eve taşındıkları için memnundur; evi silip süpürüp, boyamaya başlarlar. Ancak Michael eski evlerine geri dönmek istemektedir. Kız kardeşi hastadır. Michael onun öleceğinden kaygı duymaktadır. Bu durum Michael’ın yaşamındaki bir başka gerçekliğe işaret ederken, aynı zamanda da onun yaşamını güçleştiren bir etmendir.

Michael yeni evlerine ve yeni yaşama alışma sürecinde babasına ev işlerinde yardım eder. Onun ve babasının evi düzenlemek için yaptığı işler gündelik yaşamın gerçekçi atmosferini oluşturan bir işleve sahiptir. Gerçekçi atmosferi sağlayan yine Michael eksenli bir başka öğe ise, onun okulla, okuldaki arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkisidir. Michael, yaşadığı zor dönem nedeniyle okula yeterince devam etmese de onun okuldaki arkadaşları, öğretmenleri ve bu kişilerle olan ilişkileri gerçekçi bir çocuk romanının anlatım biçimiyle aktarılır. Bunlar, kitaptaki gündelik yaşamın betimlenmesiyle kurulan gerçekçi atmosferin öğeleridir.

Öte yandan, romanda, hem büyü öğelerin hem de gerçekçi öğelerin varlığı çelişik bir yapı doğurmaz. Çünkü bu iki karşıt öğe, bir arada ve uyum içerisindedir. Skellig’in büyü-gerçeküstü varlığı somut gerçekliklerle iç içe geçmiştir. Örneğin Skellig, kösedeki Çin lokantasının yemek listesinden 27 ve 53 numaraları, yani Çin böreğini ve karışık sebzeli domuz yemeğini çok sever, ağrıları için aspirin içer. Bu yönüyle herhangi sıradan bir insan kadar gerçekçi ve somut özellikler gösterir. Bununla birlikte, Michael’ın süregiden gündelik gerçeklikleriyle bir aradadır. Onun varlığı okurda bir çelişki yaratmaz.

“Garajdaki Giz”de büyü gerçekçi metinlerin özellikleri açısından dikkati çeken başka

-İki anlatı da okuyucularına sarsıcı bir kuşku deneyimi yaşatırlar. “Koskocaman Kanatlı Çok Yaşlı Bir Bey”de anlatı, kanatlı yaşlı adamın kanatları ya da kökeni hakkında hiçbir açıklama yapmaz. Okurları inanma ile inanmama arasındaki bir kuşku ile başbaşa bırakır. “Garajdaki Giz”de ise anlatıcı bir çocuktur ve kanatlı yaratığı, çocuksu bir biçimde kabul eder. Ancak anlatı, Marquez’in öyküsüne benzer bir biçimde genç okurların kuşkularına kolay yanıtlar sunmaz.

-Her iki anlatıda da gerçek ve gerçeküstü birleşir. Bu bağlamda “Garajdaki Giz”de iki farklı biçim -gerçek ve gerçeküstü- daha dengelidir ve rüya benzeri bir anlatıyı kurmuştur.

-Her iki anlatıda da zaman, uzay ve kimliğe dair bozulmalar vardır. Bunu, “Garajdaki Giz”de anlatının başkışısının rüyalarındaki dönüşümleri, kızkardeşi ile telepatik bir biçimde bağlantı kurması, onun kalbini kendi göğsünde hissetmesi örnekler (Latham, 2006, <http://www.lib.latrobe.edu.au/ojs/index.php/tlg/article/view/95/79>).

bir öge de roman kişilerinin ve anlatıcısının, olağanüstü ve büyülü olanı olağan kabul etmesidir. Örneğin, Michael ve Mina, her ne kadar Skellig'i olağanüstü bir varlık olarak nitelendirse de (Almond, 2013, ss. 93-94), onun yaşamın gerçekliği içinde var oluşunu, hiç yadırgamaz, olağan kabul ederler.

Roman, birinci tekil kişi olarak Michael'ın bakış açısından anlatılır. Dolayısıyla Michael, Skellig'in büyülü varlığını, yapıtın anlatıcısı olarak da sorgulamaz. Bütün olup biteni Skellig'i kabullenmiş olan Michael aracılığıyla gören okur da bu tuhaf yaratığın büyülü varlığını sorgulamaz. Böylece okurun dikkati, yapıtın gerçeklik boyutuna ve kişilerin özelliklerine çekilirken, romanın soyut düzlemde yer alan düşünceleri ve eleştirel noktaları somutluk kazanır.

Bu bağlamda anlatıda, Michael ve Mina karakterleri üzerinden arkadaşlık ve yardımlaşma konusu ele alınır. Yapıtın başlarında Michael yeni bir eve taşındığı için yalnızdır. Kız kardeşi hasta olduğu için üzgündür ve okula pek sık gitmediği için toplumsal çevresinden uzaktadır. Ancak Mina ile tanışması, onunla kurduğu arkadaşlık Michael'ın yalnızlıktan uzaklaşmasını sağlar. Bu arkadaşlığın bir başka getirisi harap ve bitkin durumda olan Skellig'e, iki çocuğun, birlikte yardım etmeleri olur. Çocuklar Skellig'e oturup ölmeyi bekleyemeyeceğini ve onu iyileştireceklerini söylerler (Almond, 2013, ss. 59-99). Harap durumdaki garajdan, daha iyi koşullarda kalacağı, Mina'nın gösterdiği Crow Sokağı'ndaki taş binaya taşınırlar ve iyileşmesi için ona yardım ederler. Skellig'in iyileşmesiyle Michael'ın hasta kardeşinden dolayı sorunlu olan yaşamı da iyiye gitmeye başlar. Skellig, Michael'ın kız kardeşini hastanede ziyaret etmiş, ona güç vermiş ve bebek bundan sonra iyileşmiştir. Bu bağlamda çocuklar zor durumda olan bir varlığı iyileştirmek için çabalamış, bu konuda dayanışma içerisinde olmuş; onların Skellig'e yaptıkları yardım ve bu konudaki dayanışmaları, dolaylı da olsa Michael'ın kız kardeşinin iyileşmesini sağlamıştır.

“Garajdaki Giz”de büyülü gerçekçi metinlerin özellikleri açısından dikkati çeken bir başka öge, anlatımdaki melez sayılabilecek özelliklerdir. Büyülü gerçekçi anlatımda, hem fantastik, büyülü olanın hem de gerçekçi olanın anlatım olanaklarının bir arada kullanılması dolayısıyla ortaya çıkan melezlik, “Garajdaki Giz”de hem anlatımda hem de anlatımın içeriğinde söz konusudur.

Romanın anlatımındaki melezlik büyülü, gerçeküstü bir öge olarak var olan Skellig'in betimlenmesinde gerçekçi nitelendirmelerden yararlanılması şeklinde ortaya çıkar. Bir başka deyişle, Skellig anlatılırken, büyülü olan oldukça gerçekçi biçimlerde betimlenir. Onun, Michael'ın gözleminden sunulan betimlemesi, böylesi anlatımları örnekler. Skellig'in solgun yüzü kırış kırış ve çatlak çatlak olarak betimlenir. Çenesinde birkaç renksiz kıl vardır. Gözlerinin akları kırmızı damarlarla kaplıdır. Toz, eski kumaş ve ter kokuyordur (Almond, 2013: 40-41).

“Garajdaki Giz”de anlatıdaki melezlik ayrıca iki ayrı yazınsal türün, şiir ve düz yazının birada kullanılmasıyla da ortaya çıkar. Romanda, Michael'ın evde eğitim gören, okula gitmeyen arkadaşı Mina, William Blake'in şiirlerini okur ve bu şiirleri zaman zaman Michael'e aktarır. Bu durum, yazarın eğitim olgusunu tartışmasına olanak sağlar.

Latham (2008), “Garajdaki Giz”de Blake şiirlerinin birçoğunun şairin “Masumiyet ve Deneyim Şarkıları” adlı yapıtındaki şiirler olduğunu ve bu şiirlerin romanın temalarıyla eş düzlemlilik gösterdiğini söylemektedir. Latham'ın üzerinde durduğu temalardan biri eğitim olgusudur. Mina evde eğitilen bir çocuktur ve onun duvarında asılı olan Blake şiiri, eğitimle ilgili bir sav söz niteliğindedir (s. 216): “Sevinç için doğan bir kuş / Nasıl oturup

ötebilir bir kafeste?” (Almond, 2013: 62). Latham’a göre (2008) Mina, okulun Michael’ı koşulladığını düşünmektedir. Oysa Michael’ın tersine Mina zamanının çoğunu çizim ve resim yaparak, güneşi ve havayı içinde duyumsayarak geçirmektedir. Bu durumu Michael’e yine bir Blake şiirine başvurarak anlatır (Latham, 2008, s. 216): “Okula gitmek bir yaz sabahında / Vah! Tüm neşeyi yok eder; / Yılıp zalim bakışlar altında, / Küçükler günlerini tüketir, / Sıkıntı ve üzüntüyle iç geçirir” (Almond, 2013, s. 72).

Öte yandan Latham (2008), Mina’nın bakışında bir tek yönlülük olduğuna ve Michael’ın bu bakışı kolayca kabul etmediğine de değinmektedir. Okul sıkıcı olabilir ama sağladığı yararlar da vardır. Michael’ın okulla ilgili deneyimleri de bunu gösterir. Öğretmenleri onunla ilgilenmekte, ödevlerini evine getirmekte, hasta kız kardeşi için destek olmaktadır. Michael’ın okula gitmesi toplumsallaşmasına katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda Michael’ın Mina’ya okula gitmekle ilgili söylediği sözler şaşırtıcı değildir (Latham, 2008, s. 216): “Bu konuda bir şey bildiğin yok (...) Ne zorlandığımız var ne de aptal arkadaşlarım. (...) Okul hakkında hiçbir şey bilmiyorsun. Kendini farklı sanıyorsun; ama, sen de herkes kadar cahilsin. William Blake’i biliyor olabilirsin; ancak, sıradan insanların ne yaptıkları hakkında hiçbir fikrin yok” (Almond, 2013, s. 123).

Sonuçta Michael’ın Mina’ya okula gitmekle ilgili söylediği sözlerde, okulda eğitim görme ile evde eğitim görme olguları, Bakhtin’den ödünç alınacak bir terimle karşılanmak istenirse, diyalog halindedir (Latham, 2008, s. 216). Burada Almond hem Mina aracılığıyla okulda eğitim görme olgusunu tartışmakta hem de onun bu konudaki tek yönlü bakışını sorgulamaktadır. Bu bağlamda yazarın eğitimle ilgili farklı görüşleri bir arada ele aldığını söylemek; bu durumu büyülü gerçekçi anlatıların içeriğinde farklı bakış açılarına yer verilmesi, farklı olanı ve alışıldık olanı bir arada tartışması olarak yorumlamak mümkündür.

SONUÇ

Büyülü gerçekçilik için tek ve bütün kurgusal örnekleri kapsayacak bir tanımlama yapmak güçtür. Bununla birlikte büyülü gerçekçi anlatıların, ortak bir takım özelliklerinden bahsedilebilir. David Almond’un “Garajdaki Giz” adlı romanı, büyülü gerçekçi metinlerin ortak özelliklerini gösteren bir çocuk romanıdır.

Romanda hem büyülü, düşsel hem de gerçekçi öğeler vardır. Bu öğeler bir arada yer alırken uyumlu bir bütün oluşturur. Ne roman kahramanları ne de okurlar bu uyumu sorgulamazlar. Yapıtta böylesi bir uyumun yanı sıra anlatısal bir melezlik de söz konusudur. Bunun nedeni düşsel, büyülü olan anlatım olanaklarıyla gerçekçi anlatım olanaklarının birlikte kullanılması ve anlatıda farklı yazınsal türleri bir araya getiren yapıdır.

Yapıtta söz konusu olan uyum ve anlatısal melezlik okurun dikkatini anlatının içeriğinde tartışılan olgu ve kavramlara yöneltir. Okur, arkadaşlık, yardımlaşma, dayanışma ve eğitim gibi konuları romanın kahramanları aracılığıyla tartışır. Ancak bu tartışmada büyülü gerçekçi metinlerin özelliklerine uygun bir biçimde tek yönlü bir bakış söz konusu değildir. Sonuç olarak “Garajdaki Giz” büyülü gerçekçi bir çocuk romanı olarak çocukların dünyayı tanımlarına, kendi düşsel dünyaları ile yetişkin yaşamının gerçeklikleri arasında bağ kurmalarına yardım etmektedir.

KAYNAKÇA

- Almond, D. (2013). *Garajdaki Giz* (Çev: Mine Kazmaoğlu). Günışığı Kitaplığı. İstanbul.
- Baldick, C. (2008). *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms*. Oxford University Press, New York.
- Bowers, M. A. (2004). *Magic(al) Realism*. Routledge. Londra ve New York.
- Cooper, B. (2004). *Magical Realism in West African Fiction: Seeing with a Third Eye*. Routledge. Londra ve New York.
- Dilidüzgün, S. (2012). *Çağdaş Çocuk Yazını: Yazın Eğitime Atılan İlk Adım*. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Dilidüzgün, S. (2013). *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları*. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Faris, Wendy B. (2004). *Ordinary Enchantments: Magical Realism and the Remystification of Narrative*. Vanderbilt University Press. Nashville.
- Hegerfeldt, A. C. (2005). *Lies That Tell the Truth: Magic Realism Seen Through Contemporary Fiction from Britain*. Rodopi. Amsterdam.
- Latham, D. (2006). "Magical Realism and the Child Reader: The Case of David Almond's Skellig". *The Looking Glass: New Perspectives on Children's Literature*, 10/1. <http://www.lib.latrobe.edu.au/ojs/index.php/tlg/issue/view/8ağ> adresinden 16. 04. 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Latham, D. (2007). "The Cultural Work of Magical Realism in Three Young Adult Novels". *Children's Literature in Education*, 38/1, ss. 50-70.
- Latham, D. (2008). "Empowering Adolescent Readers: Intertextuality in Three Novels by David Almond". *Children's Literature in Education*, 39/3, ss. 213-226.
- Özüm, A. (2013). "Onat Kutlar'ın İshak ve Bilge Karasu'nun Göçmüş Kediler Bahçesi'ndeki Büyülü Gerçekçi Ögeler". *Bilig, Yaz 2013/ 66*, ss. 179-204.
- Todorov, T. (2004). *Fantastik: Edebi Türe Yapısal Bir Yaklaşım* (Çev: Nedret Öztokat). Metis Yayınları. İstanbul.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve Edebiyat*. TUDEM, İzmir.
- Walter, R. (1993). *Magical Realism in Contemporary Chicano Fiction*. Vervuert Verlag. Frankfurt am Main.

EĞİTİMDEKİ DEĞİŞİMLERE DAİR ELEŞTİREL İRDELEMELER

İrfan ERDOĞAN*

ÖZ

Eğitim ve öğretim için son 25 yıldır belli başlı adımlar atılmakta, çalışmalar yapılmaktadır. Ancak eğitim için uygulanan modellerin ötekileştirilen bir başka modelden hız alarak biçimlendiği görülmektedir. Mesela merkezîyetçi-ademi merkezîyetçi eğitim, kamu okulları-özel okullar, öğretmen merkezli-öğrenci merkezli eğitim gibi ikilem durumlarıyla ilgili seçeneklerden birisi her halükarda doğrumuş gibi sunulmaktadır. Oysa ikilem olarak sunulan birçok eğitim durumlarının sanıldığı ölçüde biri, diğerinin zıddı olmayabilir.

İşte bu makalede son yıllarda eğitimi reforme etmek için başlatılan çalışmalar paralelinde tezahür eden kaynakların artırılması, Mc.Okullaşma fenomeni, standardlaşma ve akredidasyon gibi süreçler tartışılmaktadır. Eğitim için doğru olduğu varsayılan modeller ve düşünceler diyalektik bir bakış açısıyla tartışılarak “doğru” varsayılan yargıların içinde yanlışlar, “yanlış” varsayılan düşüncelerin içinde de doğrular bulunmaya çalışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Eğitimde değişim, standardizasyon, akredidasyon, teknoloji, Mc. Okullaşma*

EVALUTIONS ON CHANGES IN EDUCATION

ABSTRACT

For the sake of education and instruction, definite initiatives have been done and studies have been conducted for last 25 years. Nevertheless, the models applied in education are usually shaped by otherization of a counter previous model. In the relevant literature, the dilemmatic conceptions such as centralized-decentralized education, public schools-private schools, teacher centered-student centered education have been presented as either one edge is correct or the other. However, in contrast to the dominant belief, the educational conceptions which are formulated in a dilemmatic fashion may not be composed of two options that are the exact opposites of each other.

Therefore, in this review, the resources enhancement, McSchools phenomenon, standardization and accreditation processes were discussed in the light of the studies initiated in order to reform education in recent years. The models and ideas, which have been assumed to be true for education, were scrutinized from a dialectical perspective to discover the “wrongs” in the judgements posited as right and the “rights” in the judgements posited as wrong.

Keyword: *Change in education, Standardization, Accreditation, Technology, Mc. schooling*

* Prof. Dr. İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
Beyazıt-İstanbul, irfan_erdogan@hotmail.com

GİRİŞ

Eğitim bir kurum olarak ortaya çıkması ile birlikte önemi fark edilmiş ve tarih boyunca da yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Bu minvalde özellikle eğitimin sistemleşmesi ile birlikte öncelikle okullar, öğrenciler ve öğretmenler gibi ana unsurların niceliksel olarak gelişmesi en temel politikalar oldu (Başaran, 2008). Türkiye’de de ilki 1935 yılında olmak üzere sekiz kez hazırlanan beş yıllık kalkınma planlarında ve onsekiz kez düzenlenen Milli Eğitim Şuralarında da okullaşma oranlarının, zorunlu eğitim sürelerinin arttırılması ana hedefler arasında yer aldı.

Bu şekilde eğitimin tüm boyutları ile ilgili azımsanmayacak ölçüde niceliksel gelişmeler sağlandı. Ancak eğitimin sadece nicelik yönüyle ele alınması yeterli değildi. Bu yüzden eğitimin nitelik boyutuyla da ele alınması gündeme geldi. Bu bağlamda 1900’lü yılların ilk çeyreğinde Avrupa ülkelerinde ve ABD’de yeni eğitim yöntemleri geliştirildi ve yeni okullar kuruldu. Hugo Göring, John Dewey, M.Montessori, Langerman, gibi ünlü pedegoglar eğitimin merkezine çocuğu alarak yeni okul yapıları üzerinde çalıştılar (Aytaç, 1983). Gelişmiş ülkeler eğitim reformlarını nitelik çalışmalarına yoğunlaştırırken, Türkiye’nin de içinde bulunduğu ülkelerde de 2000’li yıllara kadar eğitimdeki niceliksel eksiklikler tamamlanmaya çalışıldı. Nitekim Türkiye’deki zorunlu eğitim süresiyle ilgili düzenlemeler 1997 ve 2012 yılında hayata geçti. Eğitim özellikle 2000’li yıllardan sonra MEB’in “topyekün değişim”, Özden’in (1999) de sistematik ve yapısal değişimler olarak adlandırdığı belli başlı reform çabalarıyla iyileştirilmeye çalışıldı (Akpınar ve Aydın, 2010). Bu anlamda müfredatlar yenilendi; ders kitapları değiştirildi; öğretmenler hizmet içi eğitimlere tabi tutuldu.

Eğitim reformu adıyla belli başlı çalışmaların en fazla bu alanlarda yapıldığı gözlenmektedir. Nitekim yaklaşık yüz yıl kadar önce bile bir eğitimci; “Bakanlar genelde üç iş yapar; müfredatları değiştirirler, ders kitaplarını ve araçlarını değiştirirler, yeni dergiler çıkarırlar.” diyerek bu çalışmaların hep gündeme geldiğini vurgulamıştır (Akyüz, 2010).

Eğitim için bugün de benzer adımlar atılmaktadır. Kaynaklar arttırılmaya çalışılmakta, teknoloji kullanımı yaygınlaştırılmakta, eğitim ve öğretimin yapısı, içeriği ve işleyişi standartlaştırılmaya çalışılmaktadır. Eğitim öğretim kurumları ve çalışmaları akredite edilmek üzere modeller oluşturulmaktadır. Bu çalışmaların bir özelliği genellikle üst düzeydeki yetkililerin inisiyatifi ile gerçekleştiriliyor olmasıdır. Diğer taraftan bilhassa özel okullar ekseninde zincir okullar diye adlandırılan bir fenomen de yaşanmaktadır. Zincir okullar fenomeni diğer gelişmelerden belli ölçüde farklılık göstermektedir. Zira bu süreç daha çok kendi kendine oluşmaktadır.

İşte bu makalede özellikle eğitimde son zamanlarda yaşanan bu gelişmeler irdeelenmektedir. Amaç, eğitim için hep olumlu yönleriyle sunulan belli başlı adımları, riske açık yönleriyle tartışmak ve bu şekilde eğitim reformları ile ilgili bir farkındalığın oluşmasına katkı sağlamaktır. Eğitim için yapılan çalışmalara dair abartılı methiyelerle bu çalışmaların dokunulmaz hale geliyor olduğunu hesaba katarsak bu irdelemenin önemli bir ihtiyaç olduğunu söyleyebiliriz.

Gerçekten de son yıllarda eğitimde yapılan çalışmaların mutlak doğru olduğunu, asla olumsuz bir yönünün olmadığını ifade etmek teamül haline gelmektedir. Bu yönlü bir bakışın çok baskın olmasına dayalı olarak da yapılan bir çalışmanın yanlış olabileceği akla pek fazla gelmemektedir. Oysa bir önermenin veya düşüncenin hep doğrulanmaya değil yanlışlanmaya da açık olarak kurgulanması bilimsel olmanın da önemli bir gereğidir.

Bu açıdan *eğitimi iyileştireceği ileri sürülen proje-adım-çalışmalarla ilgili* diyalektik olmaya ihtiyaç duyulduğu ileri sürülebilir. Diyalektizm; Hegel'e göre tez, antitez ve sentez olarak, Marxist felsefeye göre de; doğrunun içinde yanlışın, yanlışın içinde de doğrunun olabileceğini ifade eden düşünme yöntemidir (Dikili, 2014). Bu düşünce tarzınının temele alınması eğitimin doğrusal olmayan "asimetrik" bir anlayışla anlamlandırılmasını gerekli kılar.

Yukarıda da ifade edildiği gibi eğitim için gündemde olan çalışmaların yaratabileceği olumsuzlukların farkedilmesinde güçlükler olduğu düşünülmektedir. Doğru varsayılan bir şeyin içinde yanlışın da olabileceği pek akla gelmemektedir. Eğitime dair çalışmaları değerlendirebilmek için diyalektik düşünme işte bu yüzden önem kazanmaktadır. Çünkü diyalektik düşünmeyi esas alarak eğitime dair doğru olduğu varsayılan çalışmaların öteki yüzüyle ilgili anlamlı argümanlar üretilebilir. Diyalektik irdelemelerle özellikle son yıllarda eğitimde reform adıyla dile getirilen adımlara ayna tutulabilir.

Eğitim için başlatılan bir projeyi dokunulmazlaştırmanın teamül haline gelmesi işlevsel değildir. Bu teamül eğitime dair gündeme gelen her bir modeli sığlaştırmakta ve yapaylaştırmaktadır. Özellikle belli başlı modellerin ötekileştirilen bir başka modelden hız alarak biçimlendiği görülmektedir. Mesela merkezîyetçi-ademi merkezîyetçi eğitim, kamu okulları-özel okullar, öğretmen merkezli-öğrenci merkezli eğitim gibi ikilem durumlarıyla ilgili seçeneklerden birisi her halükarda doğruymuş gibi sunulmaktadır.

Oysa ikilem olarak formüle edilen birçok eğitim durumlarının sanıldığı ölçüde biri, diğerrinin zıddı olmayabilir. Sıkça duyduğumuz öğrenci merkezli eğitim ve öğretmen merkezli eğitim söylemi bu nitelikte bir örnektir. Çünkü bu iki yaklaşım birbirinin tam olarak zıddı olmadığı halde yaratılan ikilemle birbirinin karşıtıymış gibi bir algı yaratmaktadır. Bu da iki unsuru, yani öğretmen ile öğrenciyi birbirine yabancılaştırmaktadır. Bu nedenle eğitim uygulama ve modellerinin doğruluğu ve işlevselliği, zıt olduğu ileri sürülen başka model ve uygulamalara göre temellendirilmemelidir. Özellikle eğitimde doğruluğu kesinleşmiş edasıyla dokunulmazlaştırılan reform adımları cesaretle masaya yatırılarak sorgulanmaya tabi tutulmalıdır. Bu bağlamda bir model, herhangi bir sistem veya uygulamanın kutbu olarak doğrulanmaya çalışılırsa bu modele kuşku ile yaklaşılabılır. Zira, Dewey'in Deneyim ve Eğitim (Dewey, 2006) adlı eserinde ifade ettiği gibi yeni bir model ile başka bir model reddedilirken yeni modelin çerçevesinin olumlu, yapıcı bir şekilde değil de olumsuz bir düşünceyle şekillendirilmesi riskli olabilir. Çünkü böyle durumlarda yeni modelin felsefesi, kendisinden değil reddetmiş olduğu hareketten alınmış olur.

Eğitim için yapılan çalışmalar, 'bugün dünden daha ileri ve daha iyidir' şeklinde ifade edilen bir bağlama dayalı olarak anlamlandırılmaktadır. Bu yargıya dayalı olarak yeni olduğu iddia edilen bir düşünce veya model kolayca mitleştirilmektedir. Bu bağlamın esas alınmasıyla güncel olan her adıma hak etmediği bir kredinin verilmesi söz konusu olabilmektedir. Bugünü dünün ilerlemiş hali görmeye dayalı bir bakış açısı, atılan her "yeni" adım için dikensiz bir gül bahçesi yaratabilir. Böyle bir ortamda ise eğitime dair yapılan çalışmaların doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi söz konusu olamaz. Bu yüzden "yeni" bir adımın her halükarda geçmişe göre bir ilerleme olarak görülmesi yönündeki inancın, sorgulanması gerekir. Kuhn'un ifade ettiği bilimsel bilginin tarihsel ve konjektürel etkiye açık, tarihsel birikime dayalı bir şekilde oluştuğu yönündeki teorisi de bugünün dünün gelişmiş hali olarak görülmesini çekinceli yaklaşmayı salık verir (Rabinow ve Sullivan, 1990).

İşte bu makalede son yıllarda eğitimi reforme etmek için başlatılan çalışmalar paralelinde tezahür eden kaynakların arttırılması, Mc.Okullaşma fenomeni, standartlaşma ve akredidasyon gibi süreçler tartışılacaktır. Eğitim için doğru olduğu varsayılan modeller ve düşünceler diyalektik bir bakış açısıyla tartışılarak “doğru” varsayılan yargıların içinde yanlışlar, “yanlış” varsayılan düşüncelerin içinde de doğrular bulunmaya çalışılacaktır.

Eğitim İçin Kaynak-Para Talebi

Geçmişten bugüne eğitim, önem verilen bir alan olarak kabul edilmesi paralelinde sürekli olarak daha çok kaynağın da ayrılması gereken bir alan olarak görüldü. Birçok ülke, bütçe içinde en fazla kaynağı eğitime ayırabilmeyi öncelikli hedef haline getirebilmeye çalıştı. Beklenen biçimde, eğitime gösterilen kaynak temelli alaka sonuç vermeye başladı ve birçok ülke oransal olarak en çok kaynağı eğitime ayırmaya başladı (Psacharopoulos ve Woodhall, 1986). Özellikle 1960’larda Beşeri Sermaye Teorisinin etkisiyle birlikte eğitim kalkınma için en temel etken olarak görülmeye başlandı (Shultz, 1963). Bu bağlamda Asya ve Afrika ülkeleri de eğitimlerinin düşük düzeyde olması paralelinde geri kalmış oldukları ileri sürülerek eğitime daha çok yatırım yapmaları konusunda teşvik edildiler. Bilhassa, Birleşmiş Milletler ve Dünya Bankası gibi önde gelen uluslararası kuruluşların raporlarında eğitime daha çok yatırım yapma vurgusu sıkça yapıldı (Psacharopoulos ve Woodhall, 1986). Dünya Bankası verilerine göre ülkelerin genel bütçe içerisindeki eğitim harcamaları 2003 ile 2013 arasında ortalama % 5 civarında arttığı görülmektedir (Güngör ve Göksu, 2013). Türkiye’de durum diğer ülkelere paraleldir. Örneğin 2003 yılında eğitim harcamalarının genel bütçedeki oranı % 6,9 civarında iken, 2011 yılında bu oran % 14 civarında olduğu görülmektedir (<http://data.worldbank.org/topic/education>).

Ancak eğitime yapılan yatırımın arttırılması düşüncesini bugün için yeniden değerlendirmek gerekmektedir. Zira, bugün yine Dünya Bankası, UNDP gibi uluslararası birçok kuruluşun dokümanları da göstermektedir ki, artık eğitime ayrılan kaynakların azlığından bahsetmek gerçekçi değildir. Bu yüzden eğitime ayrılan kaynakla ilgili vurgunun hala devam etmesi eski zamanlardaki gibi bir sonuç yaratmayabilir. Nitekim eğitimin kalitesi ile ilgili çarpıcı olumsuzlukların ortaya çıkmasının eğitime ayrılan kaynakların arttırıldığı zamanlara denk düşmesi üzerinde durulması gereken bir çelişki olarak görülebilir. Bu nedenle özellikle devasa kaynak ayrılan eğitim alanlarının ne ölçüde iyileştiği veya bozulmaya uğradığı araştırılmak durumundadır. Örneğin Türkiye son on yılda eğitime ayırdığı bütçeyi ortalama iki kat arttırmasına rağmen Uluslararası sınav başarılarında (PISA) beklenen başarının oluşmaması bu düşüncüyü desteklemektedir. Bu bağlamda eğitime kaynak ayırmayla ilgili talebin, ihtiyaçtan dolayı ilgili çevrelerden mi, yoksa zenginleşmek isteyen ve eğitimi bunun için araç olarak gören çevrelerden mi kaynaklandığı ele alınmayı beklemektedir. Zira eğitimde kaynak sorunu, kaynakların sınırlı olmasından ya da olmamasından çok, doğrudan kaynaklar üzerinde söz sahibi olan egemen sınıfların tercihlerinden kaynaklanmış olabilir (Aydaoğanoğlu, 2010). Coleman, Amerikan okulları üzerine yaptığı ünlü araştırmada, eğitimdeki başarı ve nitelik, okul binalarının kalitesi, harcamaların düzeyi ve sınıfların büyüklüğü arasında önemli bir ilişki bulamamıştır (Wilson, 1996). Benzer şekilde çağımızın önemli kuramcılarında birisi olan Hanushek’de okullara aktarılan mali kaynaklar ile öğrenci başarısı arasında önemli bir fark bulamamıştır.

Bu açıdan eğitim için eskiden de bir sorun olarak görülen “kaynak-para” konusu daha farklı bir anlamlandırmayla yeni bir “sorun” olarak görülebilir. Bu nedenle eğitim için

kaynak konusu, bugün için tartışmalı bir problem alanı olarak kabul edilebilir. Daha da ileri gidecek olursak; eğitimin değiştirilmesine ve iyileştirilmesine dair dile getirilen her türlü talebin, herhangi bir kaynak ayırmayı gerektiriyorsa, eğitimin iyileşmesi ile ilgili bir ihtiyaçtan ziyade belirli rant çevrelerinde geliştirilen, kar elde etmek için hazırlanmış olan bir kurgudan kaynaklanmış olabileceği dikkati çeken bir noktadır. Bu durumda eğitim için ayrılan kaynakların arttırılmasına dair gündeme gelen bir talep alışlagelindiği gibi eğitim için bir çözüm olarak görülmeyebilir. Aksi takdirde üretmesi beklenen eğitim, tüketici bir alan haline gelebilir.

Mc Okullaşma Fenomeni

George Ritzer'e (1998) göre toplum McDonalddlaşmaktadır. Başka bir ifade ile yüzyıl kadar önce Frederick Taylor'un da ifade ettiği gibi bölümleşme, iş bölümü, görev tanımları bir akış içinde aşırı yapılaşmakta, bir anlamda mekanikleşmektedir. McDonalddlaşma sürecinin sonuçlarını Ritzer; işlerin vasıflaşmasının azalması, paketlenmiş hazır sunum, standart modüler seçimler, toplumsal otantikliğin bozulması gibi sonuçlara yol açacağını belirtmiştir. Bu sürecin asıl çarpıcı yönü yayılma üzerindedir. İnsani olup olmadığını zamanın göstereceği bu kültür, birçok alana yayılmaktadır. Restoran hizmetleriyle özdeşleşen bu anlayış eğitim alanına da hızla sirayet etmeye başlamıştır. Bu süreç çağdaş eğitim pedagoğlarının fikirlerine aykırı bir durum oluşturmaktadır. Çağımızın ünlü pedagoğları Piaget, Bruner, Vygotsky gibi kuramcılar bireysel farkların üzerinde durmakta, her bireyin bir birinden ayrıldığı yönlerin onu özel kıldığını savunmaktadırlar. Ancak eğitimin McDonalddlaşması uzun vadede yaratıcılığı engellemekte ve tek düze standartların zorla bireylere kabul ettirilmesine yol açmaktadır (Ersoy, 2006).

Zincir okullar fenomeni olarak adlandırılacak süreç bugün eğitime dair gözlemlenebilen en çarpıcı gelişmelerden biridir. Bilhassa özel okullar belli adlar altında hızla şubeler düzeyinde yaygınlaşmaktadır. Ancak dikkatli bakıldığında Mc. Okullaşma sürecinin eğitimin özünde yaratmaya başladığı tahribatı gözlemek zor değildir. Nitekim eğitimin yaygın bir şekilde devlet tekelinde sürdürülmesine dayalı ortaya çıkan özgünlük kaybı, aşırı denetim gibi sorunlar bugün yaygınlaşmaya başlayan zincir okullar üzerinden meydana gelmektedir. Çünkü birden çok okulun oluşturduğu zincir okulların örgütsel işleyişi bu sorunları yaratacak niteliktedir.

Bu açıdan bir yaygınlaşma adımı gibi görülen zincir okul akımı özgünlük, özgürlük ve özerklik gibi temel kriterler açısından anlamlandırılmak durumundadır. Ayrıca kamu eğitimi, tek tipleşmeye yol açtığı ve özgünlüğün ortaya çıkmasını bastırıldığı yönünde çok katı eleştirilere maruz kalırken, adeta karşı tez olarak anlamlandırılan özel okullaşma sürecinin yarattığı benzer problemlere aynı ölçüde dikkat çekilmemesi ilginçtir. Bu arada mc okullaşma olarak ifade edilen zincir okullar fenomenine belli kriterler etrafında bir birliktelik oluşturma amacıyla bir araya gelen yapıların ve kuruluşların da yol açmakta olduğu dikkate değerdir. Zira, özgün bir sistemin yaygınlaştırılması için çıkılan zincirleşme yolunda özgünlüğün diğer ucu sayılabilecek benzeşmeye doğru bir dönüşüm yaşanabilir. Dolayısıyla eğitim reformu çalışmalarının doğrudan veya dolaylı bir biçimde yaratmış olduğu mc okullaşma fenomeni de üzerinde durulması gereken bir durum olma özelliğini taşımaktadır.

Eğitimde Teknoloji Kullanımı

Eğitimde bugün yüz yüze kaldığımız bir başka gerçek de teknolojidir. Bu herhalükarda dışında kalınarak karşı konulması olanaksız ve dolayısıyla boyun eğilmesi gereken bir fenomen olarak anlaşılmaktadır. Bu anlamlandırmaya karşılık teknolojiye dair kuşku da dile getirilmiştir. Örneğin çok eski dönemlerde bile J. J. Rousseau doğallığı bozan ve etkileyen her şeye karşı gelerek bir anlamda yaşadığı dönemde teknoloji olarak anlaşılmaya çalışılan yöntem ve uygulamalara karşı gelmiştir (Rousseau, 2007). Son yüzyılın büyük bilim insanı Albert Einstein da teknolojiyi işsizliğin artmasına yol açan bir etken olduğunu ileri sürmektedir (Einstein, 1949). Ancak eğitimin her boyutunda teknoloji kullanımı olmazsa olmaz bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimde teknoloji kullanımının, bilgiye ulaşma kolaylığı, çeşitlilik, yaratıcılık, bireysel öğretim, üretkenlik ve öğrenmeyi hızlandırma gibi yararları bulunmaktadır. Finlandiya, Danimarka, Norveç gibi bir çok ülke eğitim reformlarının temellerine teknoloji ekleyen ülkeler içinde gösterilebilmektedir (Akpınar ve Aydın, 2007).

Ancak eğitimde teknoloji kullanımı da bugün için üzerinde dikkatle durulması ve hatta yerine göre bir “tehdit” olarak görülmesi gereken bir durum olabilir. Zira bugün teknoloji öğretimin amacı haline gelmekte, bir araç olduğu için değil var olduğu için kullanılmaktadır. Diğer taraftan kullanılmadığında ise çağdışı kalınacakmış gibi bir korku ve intiba yaratılmaktadır. Teknolojinin bu denli yoğun ve yaygın kullanımı ve kullanımının salık verilmesi ise eğitimde teknikleşmeye ve mekanikleşmeye yol açmaktadır. Teknoloji, işlevsel olup olmaması bir tarafa kazanç elde etmek için başvurulmuş olan bir araç olabilir (Erdoğan, 2012). Aynı şekilde sosyal, siyasal ve ekonomik anlamda egemen güçlerin sistemi kontrol etme aracı olarak da tezahür edebilir. Ayrıca teknoloji çeşitliliğinin, yerelliğin değerli görüldüğü günümüzde tam tersine tektip üreten, merkezîyetçiliği kuvvetlendiren, bu yolla kontrol ve denetimin sağlanmasında başvuru bir araç olma işlevi de görebilir. Dolayısıyla eğitimde teknoloji kullanımı, teknolojiye duyulan ihtiyacın yoğun olduğu dönemlerdeki gibi değil bugünün şartlarında yaratabileceği sorunlar açısından değerlendirilmelidir. Zira eğitimde teknoloji gelişigüzel yaygınlaşırsa sağlayacağı katkılar bir tarafa, klasik zamanlardaki eğitim sistemlerine dair dile getirilen merkezîleşme, aşırı kontrol gibi eleştirilere konu olan problemler yeniden ortaya çıkabilir.

Standardizasyon

Standart kavramı, ağırlıklı olarak yönetsel, ticari ve endüstriyel bir çağrışım uyandırmaktadır. Ancak günümüzde sağlık dahil her alanda ve bilhassa eğitimde de kullanılmaktadır. Kavramın yaygın bir şekilde kullanımına paralel olarak, onun “teknik” ve “olumlu değerler” içeren yönü, standartlaştırma söyleminin tartışılmaksızın onaylanmasına yol açmaktadır (Kurul, 2011). Eğitim sistemlerinin ilk oluşturulmaya başlandığı dönem, aynı zamanda standartlaşmaya başladığı dönem olarak da görülebilir. Gerçekten de eğitim sistemleri kurulurken belli bir düzene duyulan ihtiyaçla birlikte standardize edilmeye çalışıldı. Bu şekilde eğitimde bir ahenk ve öngörülebilir bir işleyiş oluşturulmaya çalışıldı. Bu bağlamda, eğitim alanının işleyişi belirli standartlara göre yürütülmeye başlandı (Illich, 2007). Standartlaşma, eğitim sistemleri kurulurken bütünlük içinde bir işleyişin sağlanmasına olduğu gibi bugün için de eğitimin metalaşmasının yarattığı eşitsizlikleri azaltmanın, bu şekilde eğitimi denetlemenin bir aracı olarak kullanılabilir (Kurul, 2011).

Ancak eğitimde standartlaşma başlangıçta işlevsel görünürken bugün geldiğimiz noktada eğitime zarar veren bir süreç haline gelmektedir. Öyleki, eğitim içeriği, derslerde ağırlık taşıyan konular ve hangi eğitsel konuların önemli olduğu merkezi sınavların konu başlıklarına göre düzenlenmekte, bu uygulama öğrencileri entelektüel bir etkinlik olarak öğrenme sürecinden uzaklaştırarak ezberci sorgulamadan uygulayıcı bir anlayışa yönlendirmektedir. Tüm bu nedenlerle de standardizasyon anlayışı okullardaki öğrenme sürecinin nitelik ve kalitesini düşürmektedir (Aylar, 2007). Zira standardizasyon eğitimdeki özgürlüğü ve özgünlüğü tahrip etmektedir. Abartılmış olan standartlaşma modelleri eğitimi sığlaştırmakta ve teknikleştirmektedir (İnal, 1996). Hatta standartlaşma modelleri ile birlikte eğitimde merkezileşme ve tektipleşme ortaya çıkmaktadır. Eğitim, bir anlamda standardizasyon yoluyla egemen güçler tarafından daha fazla kontrol edilir hale gelmektedir. Geçmişle mukayeseli olarak incelendiğinde görüleceği gibi, Okul sistemleri kurulurken Frederic Taylor'un geliştirdiği yapıya uygun bir şekilde işbölümü, seri üretim, hiyerarşi, görev tanımı gibi özellikleri ile sanayi merkezli yapıya fazla benzediği için radikal eleştirilere maruz kalmıştır. Ancak bu yönde yapılan eleştirilerden yıllar sonra bugünkü standartlaşma süreci de okulun eleştirildiği özelliklerin yeniden ortaya çıkışını sağlamaktadır. Dolayısıyla artan hızla devam eden eğitimdeki standartlaşma çalışmaları, sağlayacağı katkılar bir tarafa eğitimin ve okulun özgürlük ve özgünlük bağlamında yaşayacağı sorunların ana nedenlerinden biri olabilir durumdadır.

Eğitimdeki standartlaşma, çoğu zaman eğitimde teknoloji kullanımının diyalektiği olarak da tezahür etmektedir. Çünkü standartlaşma sadece kendi başına tercih edilen ve doğru bulunan bir yaklaşım olmanın ötesinde teknoloji kullanımının yaygınlaşmasının etki alanında ortaya çıkan bir fenomen de olabilmektedir. Nitekim standartlaşma, teknolojinin yaygınlaşmasını haklı kılmak için anlamlı bir gerekçe olarak da ileri sürülebilmektedir. Standartlar genellikle sonuçlara odaklanmayı sağlarken derinliğine bir analiz ortaya koyabilme niteliğinden yoksundur. Standartların eğitim sürecinin ve eğitim bileşenlerinin karakteristiklerinin görülmesini sağlaması zordur (Kurul, 2011). Eğitimde standartlaşma çabaları göstermektedir ki; eğitim için ayrılacak zamanın önemli bir kısmı form doldurma, rapor yazma gibi kırtasiyeciliği arttırıcı işlevsel olmayan alanlar için harcanmaktadır. Bu nedenle eğitimde standartlaşmayla anlamsız çalışmaların ortaya çıktığı ve okulların çok şey ifade etmeyen nicel verilere dayalı olarak etiketlenerek bazıları için imtiyaz bazıları içinse dezavantaja yol açıldığı ileri sürülebilir.

Akreditasyon

Akreditasyon sistemi ilk kez 20.YY'ın başlarında ABD'de ortaya çıktı ve ilerleyen dönemde İngiltere ve Anglosakson ülkelerde uygulanmaya başlanmıştı (Doğan, 1999). Akreditasyon, belirli standartlara göre yapılan değerlendirme olarak tanımlanır (Bakioğlu, 2010). Düzensizlikten düzene geçiş gibi birçok yararı olan akreditasyon, diğer yandan eğitimde bir anlamda merkezileşme, benzeşme, tektipleşme gibi mahsurlar da ortaya çıkarmaktadır. Hem standardizasyon hem de akreditasyon çalışmaları belki de en fazla öğretmenlik mesleğine zarar vermektedir. Çünkü öğretmenler muhtemeldir ki, ötekileşme, yabancılaşma ve teknikleşme (Gergen ve Wortham, 2001) sorununu en fazla standardizasyon ve akreditasyon modelleri nedeniyle yaşamaktadırlar.

Oysa bu yüzyılın başlarında eğitim, okul ve öğretmen, kontrole, dayatmaya, tektip müfredatlara dayalı olması gerekçeleriyle eleştirilmiş ve yeni okulun daha özgürlükçü ve özgün

olması gerektiği dile getirilmişti. Öğrencinin, öğrenmenin ve yaşantının vurgulandığı Avrupa okul reformu bu düşünce temelinde yapılmıştı (Aytaç, 1983). Bilhassa Avrupa’da 1920’lerde ortaya çıkan “Yeni Okul” akımı bu süreçte doğdu. Aynı çerçevede uluslaşma çağıyla birlikte kurulan eğitim sistemlerinin o zamanki tipik özelliği olan millilik vasfının bugünün kabul edilen değeri haline gelmekte olan çok kültürlülüğe dayalı bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılayamaması açısından kaldırılması gerektiği ileri sürülmektedir. Bütün bu anlamlandırmalarla eğitimin eski dönemlerdeki gibi ulus ve devlet temelli değil birey ve toplum temelli gerçekleşmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Ancak bu eğitim anlayışının arzu edilen niteliğe kavuşması için daha yolun başındayken bile son yıllarda gündeme getirilen akreditasyon ve standardizasyon gibi yeni moda yönetsel modellerin aracılığıyla aşınmakta olduğu gözlenmektedir. Çünkü akreditasyon modelleri ile bir anlamda yıllar önce terk edilmesi gerektiği ileri sürülen merkeziyetçi ve tektip eğitim sistemleri bugün tekrar tezahür etmektedir. Hümanizm ve varoluşçu felsefelerinin karşı çıktığı eğitimde nizam ve düzen kavramlarının akreditasyon süreci ile okullara yeniden tesir etmeye başladığı söylenebilir.

Bu bağlamda belli standartlara göre yapılan değerlendirmeleri ifade eden akreditasyon modelleri ve çalışmaları, başta tektipleşme ve merkezileşme olmak üzere bir takım sorunlara yol açması nedeniyle, eğitim için dikkatli olunması ve kuşku duyulması gerekli bir gelişme olarak görülebilir.

TARTIŞMA

Yukarıda eğitimi iyileştirmek için başvuru olan belli başlı çalışmalar ele alındı. Bu bölümde ise çalışmalarla ilgili daha bütünsel bir irdeleme yapılacaktır. Yahya Akyüz’ün Türk Eğitim Tarihi adlı kitabında aktardığı, 1919 tarihinde Büyük Mecmua adlı dergide yayınlanan “Marifte İslahat Varmış” başlıklı yazıda aşağıda yer alan ifadeler dikkate değerdir. Yüz yıl kadar önce kaleme alınan satırlara bir göz atmakta yarar olduğu düşünülmektedir:

“İslahatçılarımızın temel özelliği, kendilerinden evvel yapılan şeyleri, düşünülen fikir ve gayeleri öğrenmeye lüzum görmemek, her şeyi yeniden düşünüyor gözükmektir... Bizde ıslahat emelinin kökü ilim ve tecrübe değil, her hangi bir sebeple kafamızda yer eden basit ve mücerret bir fikirdir... İslahatçılarımız... ihtisasa lüzum görmezler. Bir ıslahatçıyı bugün adliye, yarın maliye, ertesi günü harbiyeişleriyle görevlendiriniz, her yerde yıkacak şey görür, hepsinde kendisi için yapacak iş bulur... Oysa maarif meselesi bir bütündür ve maarifin her düzeyi ötekine şiddetle bağlıdır. Eğitim işleri, insanın içinden gelen bir sağduyu ile yürütülemez. Maarif ve terbiye meselesi başlıbaşına bir bilim ve ihtisas işidir. Önce bu kabul edilmeli, ona göre hareket edilmelidir.” (Akyüz, 2010).

Eğitim reformları bugün de zor zamanlarını yaşamaktadır. Reform adı altında yapılan çalışmalar paralelinde örgün eğitim kurumları, piyasanın ve piyasalaşmakta olan kamunun taleplerini karşılamak için “elemanlar” yetiştiren kurumlar olma yolunda ilerlemektedir (Mayo, 2008; Giroux, 2008).

Eski dönemlere özgü olarak “merkezileşme”, “tektipleşme”, “aşırı denetim” ve bütün bunlarla ilişkili olarak daha popüler bir terimle ifade edilen “devletçilik” gibi klasikleşmiş problem örnekleri dillendirilip durulmaktadır. Ancak eğitime dair yapılan yeni reformlarla ortaya çıkan sonuçlar daha önceki dönemlerde sorun olarak görülen merkezileşme, tektipleşme, aşırı denetim gibi sorunları yeniden yaratacak niteliktedir. Gerçekten de bugün sıkça duyduğumuz standartlaşma, akreditasyon gibi uygulamaları eskiden yaşanan sorunları

yeniden yaratacak uygulamalar olarak görmek mümkündür (Kumar, 2010). Aynı bağlamda eğitime ayrılan kaynakların artırılması, eğitimin yaygınlaşması için yapılacak çalışmalar da bugün için çok işlevsel adımlar değildir. Dolayısıyla eğitimde içinde yaşadığımız dönemde yüz yüze kaldığımız sorun alanlarının ne olduğuna eğitimle ilgili eski düşünce kalıplarını dikkate alarak karar vermemek gerekir. Eğitimde kabul gören uygulama ve modeller kuşku ile karşılanmalıdır. Aksi takdirde daha önceki zamanlarda terk edilmek istenen eğitim model ve uygulamaları bile bugün kabul gören yeni moda uygulama ve modellerin etkisiyle yeniden doğabilir. Bu da anlamsız bir çelişki yaratma olasılığını beraberinde getirmekte ve eğitimin düşünsel temelleri için çok sarsıcı etki bırakabilir görünmektedir.

Eğitim bu açıdan teknik, sezgilerle ele alınan bir uygulama alanı değil teorik yönü olan bir alan olarak kabul edilmelidir. Bu anlamda eğitime dair gerçekleştirilen her uygulama eğitim düşüncesinin ve kurumlarının ilk ortaya çıktığı anlarla bugün arasında kurulan ilişkilendirmeler bağlamında ele alınmalıdır. Bunun için eğitim, paradigmlar arası çatışmalar düzleminde kendine özgü bir terminolojisi, kültürü olan topluluklar tarafından yorumlanmak, anlamlandırılmak ve yönlendirilmek durumundadır. Hepsinden de önemlisi, yukarıda dile getirilen çelişki ve problemlerle iç içe geçmiş olan sözde reform çalışmalarına bilhassa çok dikkat edilmelidir. Bu bağlamda okul, öğretmen, öğrenci sayılarında yükselme, teknolojiyi yoğunlaştırma, eğitim bütçesinin artırılması gibi hedeflere dayalı reform adımları daha özenli bir şekilde ele alınmak durumundadır.

Eleştirel pedagoğlardan Patrik Farange (2008), eğitim tarihini, eğitimi başkası için yapılan bir şey olarak görenlerle, onu insanların kendileri için yaptıkları bir şey olarak görenler arasında süregelen bir mücadele tarihi olduğunu ifade eder. Bu tanımlardan hareketle eğitimin yaygınlaşması, eğitime ayrılan kaynağın artırılması, eğitimde teknoloji kullanımı, eğitimde standardizasyon ve akreditasyon gibi alanlarda yapılan işler için de şu kritik soru sorulabilir. Bu alanlarda yapılan işlerin arka planında varolan eğitime dair algı ne olabilir? Bu makalede ele alınan çalışma ve uygulamaların arka planındaki algının, eğitimi başkası için yapılan işler olarak görmeye dayalı olarak meydana gelmiş olacağı ileri sürülebilir. Eğitime kaynak ayırmak, okullaşma oranını yükseltmek, eğitimi standardize ve akredite edilmiş süreçlerle gerçekleştirmek gibi çalışmalar, başkaları için düşünülmüş, tasarlanmış ve geliştirilmiş çalışmalar olarak nitelenebilir.

Bu, eğitimi iyileştirecek varsayımı ile gerçekleştirilen çalışmaların çelişkili sorunlar üretmesinin önemli bir dayanağı olabilir. Çünkü insanların başkaları için geliştirmiş olduğu düşünce ve modellerin, kendilerinden hareket ederek kendileri için yapacağı işlere, geliştireceği modellere göre daha yetersiz, anlamsız ve işlevsiz olabilir. Zira eğitim, Cırtlı'nın (1985) "Güneşli Mektep" adlı kitabında ifade ettiği gibi kişinin başkası için değil kendisi için gerçekleştirdiği bir yapım sürecidir.

Eğitimi reforme etmeye yönelik çabaların Brezilyalı eğitimci Paule Freire'nin eğitimle ilgili "evcilleştirilmiş eğitim" ve "özgürleştirilmiş eğitim" şeklinde geliştirmiş olduğu sınıflamadan üretilebilecek şu soru ile temellendirilmesi yararlı olabilir. Eğitim reformunun nihai hedefi ne olmalıdır? Evcilleştirilmiş bir eğitim sistemi mi? Yoksa Özgürleştirilmiş bir eğitim sistemi mi? Aynı soru düzleminde devam etmek gerekirse; özgürlüğün ve demokrasinin çokca konuşulduğu modern zamanlarda eğitim yeterince özgürleştiriliyor mu? Yoksa evcilleştiriliyor mu? sorusu üzerinde de düşünülmelidir.

Yukarıda ifade edilen sorulara verilebilecek cevaplarda ortaya çıkabilecek çelişki ve eğitimdeki tarihsel ilerlemedeki muğlaklıkla ilgili düşünmek yararlı olabilir. Thomas

Kuhn'un (2008) ileri sürdüğü bilimsel devrim çerçevesi bir çok bilim alanının tarihsel seyrine ve performansına ayna tutabilir. Ancak bir bilim alanı olma iddiasında olan eğitime, Kuhn'nun ifade ettiği bilim öncesi, bilim ve bilimsel devrim aşamaları çizgisel bir şekilde yansımamaktadır. Zira eğitimdeki bilhassa son dönemlerdeki ilerleme çabalarını, Kuhn'nun bilimsel gelişmeye dair ileri sürdüğü üçlü evre içinde anlamlandırmak zor görünmektedir. Nitekim eğitimde gündeme gelen hiçbir düşüncenin ve modelin ortaya çıkmasında epistemik bir topluluk etkisi bulunmamaktadır. Dolayısıyla eğitimdeki değişim, eğitim bilimsel bir hüviyete kavuşuncaya kadar çizgisel değil, daha karmaşık ve savrulmalar şeklinde seyredecektir. Bu nedenle de eğitimdeki ilerlemeleri ayırdına varmak da zor olacaktır.

Aslında eğitimin bugün için yaşadığı en temel sorun alanının, felsefi temellendirme ve ilişkilendirmeye duyulan ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bugün eğitim teknik bir alan olarak algılanmakta ve anlamlandırılmaktadır. Oysa eğitim çağlar boyunca büyük otoriteler ve filozoflarca anlamlandırılmış ve tanımlanmıştır. Sokrates, Platon, Locke, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Makarenko, Dewey ve Piaget gibi büyük otoritelerle gelişmiş ve sistemleşmiştir İlerlemecilik, yeniden inşacılık, temel esasicilik gibi eğitim teorileri de bu otoriteler ve bunların ait olduğu çevre-topluluklar tarafından geliştirilmiştir (Gutek, 2001). Oysa güncel eğitim anlamlandırmalarında ve uygulamalarında, kuramsal irdemeler ve ilişkilendirmelerden çok pratik ve teknik anlamlandırmalar hüküm sürmektedir. Tüm bilim dallarının temeli olarak kabul edilen felsefenin, eğitim için büyük ölçüde göz ardı edilen bir saha haline geldiği gözlemlenmektedir. Çünkü eğitimin gündeme geldiği ve hatta tartışıldığı anlarda ve platformlarda yukarıda ismi zikredilenler yanı sıra başka otoritelerin isminin ve düşüncelerinin en az geçtiği bir dönemi yaşamaktayız. Aynı şekilde eğitime ilişkin iyileştirici olacağı varsayılarak yapılan çalışmaların da felsefi sorgulamalardan olabildiğince yoksun bir şekilde temellendirilmekte olduğu gözlenmektedir.

Bu süreçte eğitime dair geçerli paradigmalardan uzaklaşmakta ve yeni bir paradigmanın da oluşması engellenmektedir. Aynı şekilde paradigmaların gelişmesi için önemli bir gereklilik olan ve epistemolojisi olan toplulukların ortaya çıkması da zorlaşmaktadır.

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Bu makalede bahsi geçen okullaşma, eğitime ayrılan kaynakların arttırılması, eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaşması, eğitimde standartlaşma ve akreditasyon gibi pozitif anlamlar yüklenen adımların negatif yüzüne dikkat çekilmiştir. Makalede geçen kavramlarla ifade etmek gerekirse eğitim için son yıllarda sıkça gündeme gelen yukarıdaki başlıkların altındaki çalışmaların eğitimi özgürleştirmediği, evcilleştirdiği, öze dair bir etki bırakmaksızın nitel yönü değil nicel yönü önceleyen bir eğitim modeli ürettiği düşünülmektedir.

Ayrıca makalede irdelenen belli başlı projelerin her birinin eğitim için iyileştirici olmakla birlikte, diğer yandan sorun üretici bir zemin de teşkil edebileceği dikkatlerden kaçmamalıdır. Bu yüzden eğitimi iyileştirmek için yapılan çalışmaların doğrusal olmayan bir anlayışla ele alınması ve değerlendirilmesi yararlı olabilir.

Eğitim için yapılan bir çok çalışma dokunulmazsızlaştırılarak takdim edilmekte ve uygulamaya konmaktadır. Özellikle son zamanlarda gündeme gelen çalışmalar klasik eğitim yaklaşımlarının itibarsızlaştırılması sonucu oluşan algıdan hız alarak takdim edilmekte ve değerli görülmektedir. Yani eski zamanlarda uygulanmış olan modeller ve teamüller önce günah keçisi olarak anlamlandırılmakta, daha sonra da yaratılan günah keçileri temel alınarak da arzu edilen modeller devreye sokulmakta, hatta bir anlamda dayatılmaktadır. Bu şekilde

eğitim için atılan bir çok adım, başka bir model veya uygulamanın ötekileştirilmesi sonucu atılmaktadır. Dolayısıyla eğitim için yapılan yeni çalışmalar genellikle hızını kendinden değil ötekileştirilen, itibarsızlaştırılan ve değersizleştirilen başka bir uygulamadan alarak hayata geçmektedir. Bu yüzden yeni eğitim çalışmaları genellikle kendini doğrulayan kehanet misali hep olumlansa ve doğrulansa da felsefe ve içerik açısından zayıf kalmaktadır. Ayrıca ekonomideki üretici yetiştirmeyi sağlayan Taylorist yaklaşımın bugün daha farklı formlarda bu sefer tüketici yetiştirecek şekilde yeniden ortaya çıktığını ileri süren düşüncesinin eğitim için de geçerli olduğu söylenebilir. Zira eğitimle ilgili gelişmeleri özü itibarıyla “yeni” olarak nitelemek zor görünmektedir.

Sonuç olarak eğitim için yapılan çalışmalar özgünlük ve işlevsellik açısından çok yönlü olarak sorgulanmak durumundadır. Bunun için eğitimin bilimsel bir birikimle ve özenle ele alınması ve iyileştirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Türkiye ve bazı ülkelerin eğitim reformlarının karşılaştırılması. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 82-88.
- Aydoğanlı, Erkan. (2010). “Eğitimde Kaynak Sorunu Var mı?” *Eleştirel Pedagoji* (10).
- Aylar, E. (2007). *Lise öğrencilerinin eğitimde eşitsizliğe ilişkin kavrayışlarının çözümlemesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akyüz, Yahya. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Pegema Yayıncılık.
- Aytaç, Kemal. (1983). *Çağdaş Eğitim Akımları*. Ankara Üniversitesi DDCF Yayınları.
- Bakioğlu, Ayşen. (2012). *Eğitimde Akreditasyon*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Başaran, İ., E. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Cırtılı, H., H. (1985). *Güneşli Mektep*. Ankara: 1985.
- Dewey, J. (2007). *Deneyim ve Eğitim* (S. Akıllı, Çev.). Ankara: ODTÜ Yayınları.
- Dikili, A. (2014). Örgütlerde güç kavramı: Eleştirel yönetim çalışmaları ile kaynak bağımlılığı yaklaşımının bakışlarına dair karşılaştırmalı bir analiz. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12 (23), 141-164.
- Doğan, İ. (1999). Eğitimde kalite ve akreditasyon sorunu: Eğitim fakülteleri üzerine bir deneme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (45), 503.
- Einstein, A. (1949). Why Socialism? *Monthly Review*, 1 (1).
- Erdoğan, İ. (2012). *Milli Eğitime Dair*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Erkut, E. (2012). *Dijital Çağda Eğitimde Fırsatlar ve Sorumluluklarımız*. Türkiye özel Okullar Birliği Yayınları.
- Farange, P. (2008). Eğitimin temelleri. M. Hern (Ed.), *Alternatif Eğitim*, Kalkedon Yayınları.
- Freire, P. (1985). *THE politics of education, culture, power, and liberation*. Hadley, Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- Gergen, K. J. & Wortham, S. (2001). Social construction and pedagogical practice. K. J. Gergen (Ed.), *Social construction in context* (pp. 115-136). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Güngör, G. ve Göksu, A. (2013). Türkiye’de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 20 (1), 59-72.
- Gutek, G. L. (2001). *Eğitimde felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Illich, I. (1985). *Okulsuz toplum* (B. Üstün, Çev.). Ankara: Birey Toplum Yayınları.

- İnal, K. (1996). *Eğitimde ideolojik boyut*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Kumar, K. (2010). *Sanayi sonrası toplumdaki post-modern topluma çağdaş dünyanın yeni kurumları*. İstanbul: Dost Yayınları.
- Kuhn, T., S. (2008). *Bilimsel devrimlerin yapısı*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Kurul, Necla. (2011). Eğitimde standartlaşma: İlköğretim kurumlarının standartlarının eleştirisi. *Eleştirel Pedagoji*, (16), 7.
- Manfred, B., S. (2006). *Küreselleşme* (A. Ersoy, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Mayo, P. (2008). *Özgürleştirici praksis*. İstanbul: Dipnot Yayınları.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm, eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Psacharopoulos, G. & Woodhall, M. (1986). *Education for development: An analysis of investment choices*. Oxford: Oxford University Press for The World Bank.
- Rabinow, P. & Sullivan, W. (1990). *Toplum bilimlerinde yorumcu yaklaşım*. İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları.
- Rousseau, J., J. (2007). *Bilimler ve sanatlar üstüne söylev* (S. Eyüboğlu, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Schultz, T., W. (1963). *The economic value of education*. New York: Columbia University Press.
- Wilson, Q., J. (1996). *Bürokrasi "Kamu Kuruluşları Neyi Niçin Yapar"*. Ankara, TODAİE.

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ HASAN ALİ YÜCEL EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

YAYIN İLKELERİ

İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi tarafından yayımlanan HAYEF DERGİ, Eğitim alanındaki kuramsal ve uygulamalı özgün araştırma, inceleme ve derlemelerin yayımlandığı, EBSCO ve ProQuest Uluslararası indekslerde taranan Ulusal Hakemli, elektronik ve basılı olarak yayınlanan bilimsel bir dergidir.

Dergi **Nisan** ve **Ekim** aylarında olmak üzere yılda iki defa yayınlanır.

Dergide daha önce hiçbir yerde yayınlanmamış çalışmalara yer verilir. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı belirtilmediği ya da belirlenemediği için yayınlanan çalışmalar ile ilgili telif haklarına ilişkin doğabilecek hukuki sonuçlar tamamen yazar(lar)a aittir.

Derginin yayın dili Türkçedir ancak, Eğitim Konularında Fransızca, Almanca ve İngilizce dillerinde yazılmış çalışmalar da yayınlanabilir.

Dergiye gönderilen çalışmalar Yayın Kurulu kararıyla en az üç hakemin değerlendirilmesine sunulur. Yayınlanacak çalışma ile ilgili nihai karar hakem çoğunluğunun görüşü de dikkate alınarak Yayın Kurulu tarafından verilir. Dergi, gönderilen yazılarda düzeltme yapmak, yazıları yayımlamak ya da yayımlamamak haklarına sahiptir.

Yayın Kurulu'nun gerekli görmesi halinde, hakem görüşleri de dikkate alınarak yazar(lar)dan gerekli düzeltme istenebilir. Yazar, hakemin ve kurulun belirttiği düzeltme önerilerini yerine getirmek zorundadır.

Yazar(lar) hakemlerin olumsuz görüşlerine karşı kanıt göstermek koşuluyla itiraz edebilirler. Bu itiraz Yayın Kurulu'nda incelenir ve gerekli görülürse farklı hakem görüşüne başvurulur.

Çalışmaların yayınlanabilmesi için yazar(lar), Hakem ve Yayın Kurulu'nun görüş ve önerilerini dikkate almak zorundadırlar.

Yayımlanmış yazıların yayın hakları **İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi'**ne aittir. Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz. Yazar(lar)a herhangi bir şekilde telif ücreti ödenmez.

Hakemler, Yayın Kurulu'nun belirleyeceği makul süre içerisinde çalışmayı değerlendirmezler ise Yayın Kurulu ilgili çalışmayı değerlendirmek üzere farklı hakemlere gönderebilir.

Değerlendirmeye gönderilen çalışmalarda yazar(lar)ın ve hakemlerin isimleri karşılıklı olarak gizli tutulur.

Dergiye gönderilen çalışmalarda dil bilgisi kurallarına (imla, noktalama, açıklık, anlaşılabilirlik vs.) azami derecede riayet etme mecburiyeti vardır. Bu nedenle oluşabilecek problemler ve eleştirilerden tamamen yazar sorumludur.

Dergide yayınlanan çalışmaların içeriğinden kaynaklanan yasal sorumluluklar, tamamen yazar(lar)ına aittir.

MAKALE YAZIM KURALLARI

Makalelerin aşağıda belirtilen şekilde sunulmasına zen gösterilmelidir:

Başlık: İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalı; **10 punto** ile büyük harf, koyu; ortalanmış; **Times New Roman karakteri** harflerle yazılmalıdır.

Yazar ad(lar)ı ve Adresi: Başlığın altında, yazar sayısına göre artan, * işaretli otomatik dipnot oluşturulmalı ve yazar adı yazılmalıdır. dipnotlarda da unvanı, görev yaptığı kurum ve kendisine ulaşılabilecek e-posta adresine yer **verilmelidir**.

zet: Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en fazla **200** kelime-den oluşan Türkçe ve İngilizce z (Abstract) bulunmalıdır. z ve Abstract'ın altında , en az **3**, en çok **5** sözcükten oluşan Anahtar Kelimeler ve Keyword verilmelidir. z metni **9 punto**, 1 satır aralığıyla, *italik* yazılmalı ve hizalanmalıdır.

Ana Metin: A5 boyutunda (14.8×21 cm.) kğıtlara, MS Word programında, **Times New Roman** yazı karakteri ile **10 punto**, **1 satır aralığıyla** yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında **2.5 cm.** boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmamalıdır.

Makale metninde paragraf başı **yapılmamalıdır**, Dipnotlarda yer alan bütün bilgiler sırayla giden rakamlarla işaretlenmeli ve **8 punto**, **1 satır aralığıyla** yazılmalıdır.

Bölüm Başlıkları: Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ana, ara ve alt başlıklar kullanılabilir ve gerektiği takdirde başlıklar numaralandırılabilir.

Tablolar ve Şekiller: Tabloların numarası ve başlığı bulunmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır. Şekiller renkli baskıya uygun hazırlanmalıdır. Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına ortalı şekilde yazılmalıdır.

Resimler: Yüksek znrlkl, baskı kalitesinde taranmış halde metin içerisindeki yerlerinde verilmelidir. Resim adlandırılmalarında, şekil ve çizelgelerdeki kurallara uyulmalıdır.

Alıntı ve Göndermeler: Dergimize gönderilecek makalelerde aşağıdaki alıntı ve gönderme standartlarına uyulmalıdır. Bu kurallara uymayan çalışmalar, düzeltilmesi için yazarına iade edilecektir. .

Belirli bir cümle, kavram ya da paragrafa gönderme;

... (aldak, 2004: 12)...

Bir makale veya kitabın bütününe gönderme;

... (Kadıoğlu, 1998) veya Kadıoğlu (1998)'nın belirttiği gibi...

Yazar sayısı iki olan yayına gönderme;

... (Selçuk ve Tuğluk, 2001: 30–37)

Yazar sayısı ikiden fazla olan yayına gönderme;

... (Kara vd., 1991:29) veya Kara vd. (1991:29)'ne göre ...

Aynı gönderme ayrı yayınlara yapıldığında;

... (Kavruk, 2002: 37-40; Mazıoğlu, 2005: 29)

Aynı gönderme aynı yılda aynı yazarın iki yayına yapıldığında;

... (Yoldaş, 2002a: 24-30; b:120-130)...

Aynı yazarın iki ayrı yayımına gönderme;

... (Akın, 1999:12; 2000: 38–40)...

Soyadları aynı olan iki yazarın yayınına gönderme;

... (Kıran ve Kıran, 2001: 51)...

Yazarı belli olmayan yayına gönderme (yayına başlığı yazılarak gönderme yapılır);

... (Pazarlama Kuramı, 2008:12)...

Anonim yayına gönderme;

...(Anonim, 1998: 16)...

Görüşmeye gönderme;

...(İ. Pala, görüşme, 18 Kasım, 2008)...

Yazarı belli internet yayımlı makaleye gönderme;

... (Selçuk, 2008)...

Kuruma gönderme;

... (Devlet Planlama Teşkilatı, 2007)...

web adresine gönderme

...(www.tdk.gov.tr, 2008)...

Makalelerde yararlanılan eserler, metnin sonunda yer alacak KAYNAKÇA bölümünde aşağıdaki şekilde belirtilmelidir:

Metnin sonunda **KAYNAKÇA** başlığı altında, atıfta bulunulan kaynaklar soyadına göre Alfabetik sıralanmalıdır. Kaynakçalar için asılı paragraf biçimi uygulanmalıdır (Ofis'te Paragraf-Girinti ve Aralıklar-Girinti-Özel-Asılı Paragraf; **1 cm**).

Bir yazarın birden çok çalışması aynı kaynakçada yer alacaksa yayın tarihine göre eskiden yeniye göre sıralanmalı, aynı yılda yapılan çalışmalar için "a,b,c..." ibareleri kullanılmalıdır;

KAYNAKÇA

- Gündoğdu, C. (2002). Halvetiyye Tarikatı Şemsiye Kolu Meşâyihî ve Şemsi Dergâhı Son Post-Nişîni: Hüseyin Şemsi (GÜNGÖREN). EKEV Akademi Dergisi, 10, 53-71.
- Arslan, Ş. (2006). *Fitrat Kavramı Çerçevesinde Eğitimde İnsanın Ne'liği Sorusu*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Odman, A. E. (2003), "Karşılaştırmalı Ekonomi-Politik: Meksika'da Popülizm ve Türkiye'de Devletçilik", 8.Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi, 3-5 Aralık, Ankara.
- Ekşi, H. (2002a). *Etkili karakter eğitimi müfredatı için stratejiler*. 2000'li Yıllarda 1. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumunda sunulan poster bildiri, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul (basılmamış bildiri)
- Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi; www.tdk.gov.tr, (2008) 06 Ocak 2008 tarihinde erişilmiştir

Referanslarınızı gözden geçirmeniz ve dergimizin yazım kurallarına uygunluğunu kontrol etmeniz gerekmektedir.

Referanslar bölümünde dergimizde konu alanınızla ilgili yayınlanmış makalelerden yararlanmanızı önermekteyiz. Dergimiz sisteminde Arşiv bölümünden eski sayılarda yayınlanmış makalelere ulaşabilirsiniz.

Makalenizi dergimiz yazım kurallarına uygun olarak biçimlendirdikten emin olduktan sonra göndermenizi rica ederiz.

