

Turkish Journal of Education, prepared exclusively by professionals, is a refereed journal publishing original manuscripts in the field of education.

January, 2015



"Beytepe'de Kış", Ankara, Türkiye- Doç.Dr. Hakan Tüzün, 2015

Volume 4 Issue 1 Content

Authors	Article	Extended Summary	Pages
Savaş Bayram Gözde Tantekin Çelik Emel Laptalı Oral	Mühendislik öğrencilerinin öğrenim yeterlilikleri ve mesleki yetkinlikleri: inşaat mühendisliği öğrenci perspektifi	Educational qualification and vocational competence of engineering students: civil engineering student perspective	4-18
Selahiddin Öğülmüş Eda Kargı	The interpersonal cognitive problem solving approach for preschoolers	Okul öncesi dönemdeki çocuklar için kişilerarası sorun çözme yaklaşımı	19-28
Cem Babadoğan Çetin Toraman	Okul müdürlerinin yapılandırmacı eğitim-öğretim stratejilerine dayalı görüşleri (Hatay ili örneği)	School principal's views about constructivist education-instruction strategies (the sample of Hatay Province)	29-49

Editor in Chief

Prof.Dr. Selahiddin Öğülmüş

Executive Editors

Yrd.Doç.Dr. Orhan Ercan (Kahramanmaraş Sütçüimam Üniversitesi)

Dr. Ümran Betül Cebesoy (Uşak Üniversitesi)

Field Editors

Beden Eğitimi ve Spor Physical Education Sport	Prof.Dr. Mehmet Günay (Gazi Üniversitesi)
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Computer Education and Instructional Technology	Doç.Dr. Hakan Tüzün (Hacettepe Üniversitesi)
Eğitim Yönetimi Education Management	Prof.Dr. Niyazi Can (Kahramanmaraş Sütçüimam Üniversitesi)
Eğitimde Program Geliştirme Curriculum Development in Education	Yrd.Doç.Dr. Cem Babadoğan (Ankara Üniversitesi)
Felsefe Grubu Eğitimi Philosophy and Related Fields Education	Yrd. Doç.Dr. Mehmet Ali Dombaycı (Gazi Üniversitesi)
Fen Eğitimi Science Education	Prof.Dr. Bayram Coştu (Yıldız Teknik Üniversitesi) Doç.Dr. Pavol Prokop (Trnava University)
FeTeMM Eğitimi STEM Education	Yrd.Doç.Dr. M.Sencer Corlu (Bilkent İhsan Doğramacı Üniversitesi)
Matematik Eğitimi Mathematics Education	Prof.Dr. Safure Bulut (Orta Doğu Teknik Üniversitesi)
Mühendislik Eğitimi Engineering Education	Prof.Dr. Kurt Becker (Utah State University) Doç.Dr. Mehmet Tekerek (Kahramanmaraş Sütçüimam Üniversitesi)
Öğretmen Yetiştirme Teacher Training	Doç.Dr. Kadir Bilen (Akdeniz Üniversitesi)
Özel Eğitim Special Education	Doç.Dr. Selahattin Avşaroğlu (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Psychological Counseling and Guidance	Yrd.Doç.Dr. Ramin Aliyev (Zirve Üniversitesi)
Sanat Eğitimi Art Education	Prof.Dr. Adnan Tepecik (Başkent Üniversitesi)
Sosyal Alanlar Eğitimi Social Sciences Education	Doç.Dr. Adem Öcal (Gazi Üniversitesi) Doç.Dr. Süleyman Yiğittir (Milli Eğitim Bakanlığı)
Teknoloji Eğitimi Technology Education	Prof.Dr. Edward Reeve (Utah State University) Doç.Dr. Abdullah Togay (Gazi Üniversitesi)
Türkçe Eğitimi Turkish Language Education	Doç.Dr. Kasım Yıldırım (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)
Yabancı Diller Eğitimi Foreign Language Education	Dr. Yasemin Yelbay Yılmaz (Hacettepe Üniversitesi)

Proof Reading

English Language	Erika Végth (St. Norbert School of Order of Canons Regular of Prémontré)
------------------	--

Reviewers of Issue Sayı Hakemleri

Dr. Yener Özen

Dr. Erhan Tunç

Dr. Fulya Türk

Dr. Ünal Özdemir

Dr. Ömer Uysal

Dr. Ümran Betül Cebesoy

Dr. Ramin Aliyev

Dr. Erdem Aksoy

Dr. Mustafa Sever

Indexes Dizinler



Education Source
(Since January 2013)

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS



Mühendislik öğrencilerinin öğrenim yeterlilikleri ve mesleki yetkinlikleri: inşaat mühendisliği öğrenci perspektifi

Savaş Bayram

Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye, sbayram@erciyes.edu.tr

Gözde Tantekin Çelik

Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye, gtantekin@yahoo.com

Emel Laptalı Oral

Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye, eoral@cu.edu.tr

ÖZET Her yıl çok sayıda öğrenci inşaat mühendisliği bölümlerine yerleşmektedir. Öğrencilerin, gelecekte nitelikli birer meslek insanı olmaları, bu tercihin bilinçli yapılmasına bağlıdır. Bununla beraber nitelikli bireylerin yetişmesinde eğitimin kalitesi önem kazanmaktadır. Çünkü üniversite eğitimi sırasında kazanılan genel ve mesleki yetkinlikler, bireyin iş hayatının temelini oluşturmaktadır. Bu çalışma kapsamında öğrencilerin tercih kararlarının sorgulanması ve kendilerini mesleki ve genel yetkinlikler açısından değerlendirmeleri amacıyla; Çukurova, Erciyes ve Gazi Üniversitesi'ne bağlı inşaat mühendisliği bölümlerinin son sınıf öğrencilerine dört bölümden oluşan bir anket çalışması uygulanmıştır. Anket sonuçlarına göre öğrencilerin üniversite tercihlerinde üniversitenin kalitesi, bölüm tercihlerinde ise mesleğe olan ilgileri en önemli etkindir. Genel yetkinlikleri konusunda öğrenciler 'başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilme' konusunda başarılı olduklarını düşünmektedirler. Mesleki yetkinlik konusunda ise; betonarme yapılar, yapı işletmesi/inşaat yönetimi, su yapıları alanlarında yeterli, kıyı-liman yapıları alanında yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Çalışmanın Türkiye'deki inşaat mühendisliği eğitimi alanını bu yönden inceleyen ilk çalışmalardan birisi olması nedeni ile ileriki çalışmalarda yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

*Anahtar
Sözcükler*

Mühendislik Eğitimi, İnşaat Mühendisliği, Bilinçli Tercih, Yetkinlik

Educational qualification and vocational competence of engineering students: civil engineering student perspective

ABSTRACT Every year, many students choose to have education in civil engineering. Choosing their profession consciously is very important for their future success. However the quality of education is another factor that affects qualifications of individuals. Acquiring general and vocational competencies during the university education are the foundation of business life. The purpose of this study is; to present the criterions that affect the university/department choices of students and their vocational and general competencies. For this purpose; a survey was applied to 4th grade civil engineering department students of Cukurova, Erciyes and Gazi universities. The results show that students' university preferences are affected by quality of the university. Meanwhile, their department preferences are affected by their interest in the profession. Students consider themselves to be good at 'their relationships with others and feel competent in; concrete structures, construction management, hydraulic structures. However, they do not feel qualified in coastal engineering. Current research, being one of the earliest in Turkey, makes its results valuable for future researchers.

Keywords *Engineering education, civil engineering, conscious choice, competency*

EXTENDED SUMMARY

Number of civil engineering departments in Turkish universities is increasing year by year which are far ahead the needs of the country. While a total of 47 universities (39 state and 8 private) had civil engineering departments as recently as year 2009, a total of 103 universities (67 state and 36 private) have civil engineering departments today. The increase in the number of civil engineering students between 2009 and 2013 is 97%. So, many students who pass the university entrance exams choose to have education in these civil engineering departments. While some of these students make their choices consciously and willingly; some make their choices under the affect of many factors like the pressure from the family members or financial state of the family and so on. However, a successful career in the future depends on the student's willingness and consciousness in learning his/her profession together with the quality of the education given to the student. The purpose of this study is thus; to present both the criterions that affect the university/department choices of civil engineering students and the quality of education they have by focusing on the students' perspectives regarding their vocational and general competencies. A similar study by Oguz et al. (2009) was used as an important reference point during the questionnaire preparation and analysis stages of the current study. Current questionnaire survey consisted of four main sections and a total of 181 fourth grade civil engineering students from Cukurova University, Erciyes University and Gazi University responded to the survey. In the first section; general information about students (university, socio-economic status, etc.) were asked. In the second section; factors influencing the choice of university besides the department; in the third section; ideas about the department and expectations from the future; in the fourth section; questions related with general and vocational competences; were asked. The results of the survey were statistically interpreted. The statistical analyses were accomplished by using "Microsoft Office Excel 2003 for Windows" and "Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 17.0 for Windows" software programs.

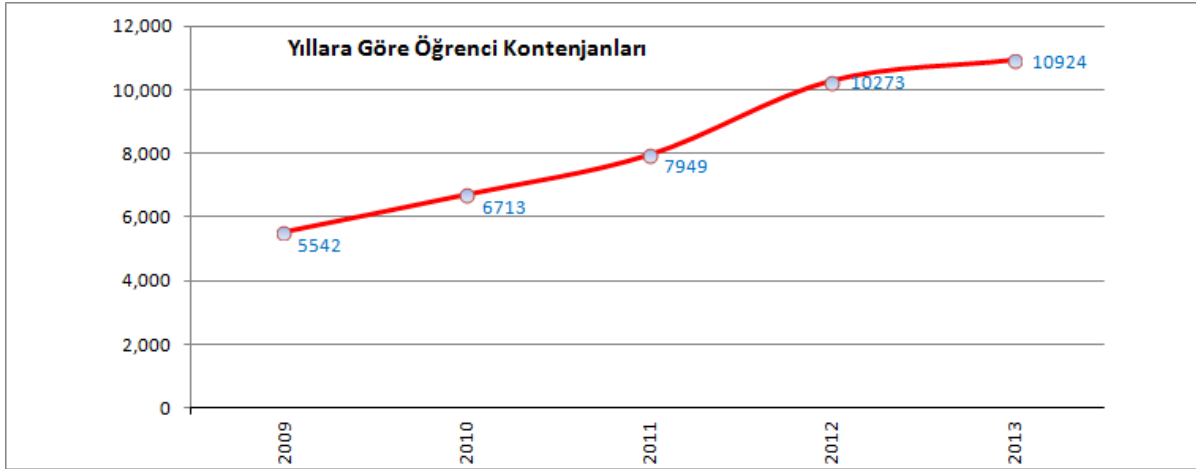
The questionnaire results show that; quality of the university and desire to study in a big city were the most important factors affecting the students' university choice, where the interest in the profession was emerged as the most important factor for the students' department choice. Also the oppressive attitude of family members for the department choice was seen to be ineffective. For the students' expectancy from future; moral values were more important than material values. For the general competencies, students thought that they were successful in establishing good relations with others. It was concluded that homeworks and class presentations should focus on developing oral-written communication skills and self-confidence of the students. Related with the vocational competence, it was clear that the students were qualified in the fields of; reinforced concrete structures, construction management, waterstructures, technical drawings and building materials while they felt inadequate in the area of the coastal-harbor structures. Besides, students thought that they were weak on the use of the structural analysis software packages. Finally, it was determined that while the students had sufficient English level, they were quite inadequate in other foreign languages. As an addition, correlations between different sections were analyzed. The highest correlation value was obtained between the answers given to the second section (factors influencing the choice of university besides the department) and the third section (ideas about the department and expectations from the future). This result demonstrated that conscious and willing choice of study subjects and departments by the students increased satisfaction of the students.

Current research results are valuable for future researches, as current research being one of the earliest studies related to civil engineering education in Turkey. Future research should not only focus on student perspectives but also focus on the perspectives of other stakeholders of the civil engineering education and the results should be evaluated as a whole.

GİRİŞ

Türkiye’de 1980’li yıllardan sonra üniversitelerde inşaat mühendisliği eğitimi veren bölüm sayısı ülke ihtiyacı ve bilimsel beklentilerin ötesinde bir sayısal artış göstermiştir. Ancak bu bölümlerde, özellikle lisans düzeyindeki eğitimin, global düzeyde bir gelişme gösteremediği ve nitelik gelişiminin tamamlanamadığı görülmektedir (Birinci ve Koç, 2007). EK 1 olarak çalışmanın sonunda yer alan Tablo 1 (a ve b)’de, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) ile inşaat mühendisliği bölümlerine öğrenci kabul eden üniversitelerin 2009-2013 yılları arasına ait beş yılı kapsayan öğrenci kontenjanları ve öğretim üyesi/öğretim görevlisi sayıları yer almaktadır.

Tablo 1’den görüldüğü üzere, günümüzde devlet üniversitelerinin inşaat mühendisliği bölümleri 8292 öğrenci kontenjanına, 1028 öğretim üyesi ve öğretim görevlisine sahipken, vakıf üniversitelerinin inşaat mühendisliği bölümleri 2632 öğrenci kontenjanına, 93 öğretim üyesi ve öğretim görevlisine sahiptir. Bu durumda, öğretim üyesi ve öğretim görevlisi başına düşen öğrenci kontenjanı devlet üniversitelerinde 8.07, vakıf üniversitelerinde 28.30 ve genel dağılımda ise 9.74’tür. Ortalama bir hesaplama; dört yıllık üniversite öğrenimi sürecinde, öğretim üyesi ve öğretim görevlisi başına düşen öğrenci sayısı; $9.74 \times 4 = 38.96$ olarak elde edilir. Ülkemizdeki üniversitelere genel olarak bakıldığında; 1984-2011 döneminde öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının 41-49 aralığında olduğu bilinmektedir (Balas, 2009; Günay ve Günay, 2011). 2011 yılında öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı ise 45.98 olarak ifade edilmiştir (Günay ve Günay, 2011). Bahsedilen genel çerçevede, öğretim üyesi ve öğretim görevlisi başına düşen 38.96 öğrenci, genel anlamda ifade edilen 45.98 öğrenciye göre daha az olsa da, 2008 OECD ülkeleri öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı ortalamasına (15.8) göre oldukça yüksektir (OECD 2010; OECD 2013). Bunun yanı sıra, 2009 yılında 39 devlet ve 8 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 47 üniversitede inşaat mühendisliği eğitimi verilmekte iken, 2013 yılı itibarıyla 67 devlet ve 36 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 103 üniversitede inşaat mühendisliği eğitimi verilmektedir. Rakamların daha somut değerlendirilebilmesi adına, inşaat mühendisliği bölümlerine kabul edilen öğrenci sayıları, yıl bazında Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. İnşaat Mühendisliği Bölümlerine Kabul Edilen Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı

Tablo 1 (a ve b)’den ve Şekil 1’den de görüldüğü üzere, mevcut inşaat mühendisliği bölümlerinin kontenjanlarının artması ve yeni inşaat mühendisliği bölümlerinin açılmasıyla birlikte, inşaat mühendisliği bölümlerinin yıllara göre öğrenci kontenjanlarında keskin yükselişler göze çarpmaktadır. 2009 yılı itibarı ile üniversitelerin inşaat mühendisliği bölümlerinde toplam 735 öğretim üyesi bulunmaktadır (Balas, 2009). Günümüzde ise üniversitelerin inşaat mühendisliği bölümlerinde toplam 1058 öğretim üyesi bulunmaktadır. Bu rakama dayanılarak; 2009-2013 yılları arasındaki beş yıllık süreçte, öğretim üyesi sayıları %44 oranında artarken, inşaat mühendisliği bölümlerinin öğrenci kontenjanlarının %97 oranında arttığı söylenebilir.

Yukarıda özetlendiği üzere, ülkemizde inşaat mühendisliği lisans eğitiminin, sürekli artan kontenjanlara paralel olarak, genel ve mesleki yetkinlikleri yeterli mezunlar verebilmesinin çok mümkün olmadığı görülmektedir. Söz konusu durumun somut olarak değerlendirilebilmesi açısından eğitim sürecinin tüm paydaşlarının (öğrenciler, eğitimciler, işverenler) konuya bakış açılarının/tecrübelerinin bilimsel

yöntemler kullanılarak belirlenmesi önemli olacaktır. Bu çalışmanın amacı da Gross ve Godwin (2005), Oğuz vd. (2009) ve Maric (2013) gibi yazarların da belirttiği gibi; konuyla ilgili en önemli paydaş olan öğrencilere bir anket düzenleyerek öz eleştiri yapmalarını sağlamak ve toplanan veriler ışığında öğrencilerin öğrenim yeterlilikleri ve mesleki yetkinlikleri konusunda değerlendirmelerde bulunmak, olarak özetlenebilir.

Önceki Çalışmalar

Literatürde mühendislik eğitimi ile ilgili farklı çalışmalara rastlanmıştır. Papert (1980), Warszawski (1984), Riggs (1988), Gençoğlu ve Cebeci (1999), Liu ve Fang (2002), Çiçek vd. (2004), Yenigün ve Gürel (2004), Baran ve Kahraman (2004), Christodoulou (2004), Gençoğlu ve Gençoğlu (2005a), Gençoğlu ve Gençoğlu (2005b), Leung vd. (2006), Aytekin (2006), Uğur (2007), Sorguç (2007), Birinci ve Koç (2007), Birinci (2009), Engin, Atalay ve Okay (2009), Çeçen vd. (2009), Ertaş, Öztaş ve Tekinkuş (2009), Balas (2009), Oğuz vd. (2009), Mıstıkoğlu (2010), Bayram vd. (2011) ve Mıstıkoğlu (2012)'nin çalışmaları bu konuda yapılmış belli başlı örneklerdir. Bu çalışmalarda mühendislik eğitiminin farklı boyutlarında ele alınmış olmasından dolayı aşağıda yalnızca inşaat mühendisliği eğitimi ile ilgili temel çalışmalar sıralanmıştır.

Liu ve Fang (2002), inşaat mühendisliği eğitiminin mevcut sorunlarını tartışmaya açmışlardır. Çin Halk Cumhuriyeti'ndeki yetkin inşaat mühendislerinin taleplerini de dikkate alarak, inşaat mühendisliği eğitiminin temel hedeflerinin; bütünlük bilgisi yapısı, çok katmanlı inovasyon, adaptasyon, işbirliği, iletişim ve organizasyon olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak; öğrenci merkezli eğitim, eğitim organizasyonu dinamikleri ve açık eğitim kavramlarına ağırlık verilmesi önerilmiştir.

Yenigün ve Gürel (2004), Türkiye'deki inşaat mühendisliği eğitiminin mevcut durumunu dikkate alarak, "Daha iyi bir mühendislik eğitimi nasıl olur?" sorusuna bilimsel ve sistematik bir yaklaşımla katkıda bulunmayı amaçlamışlardır. Çalışma kapsamında; eğitimin sorgulayıcı, araştırmacı ve irdeleyici mantıkla yürütülmesi gerektiği, temel derslerin inşaat mühendisliği bölümlerindeki öğretim elemanları tarafından verilmesi gerektiği, öğrenci sayısının belirlenmesinde minimum altyapının sağlanmasına özen gösterilmesi, paket programlar için özel sektöre dayalı kurslar programlanması, sağlıklı bir branşlaşma için anket, gözlem ve değerlendirme çalışmalarının sonuçlarının değerlendirilerek uygun bir branşlaşma oluşturulması gibi öneriler sunulmuştur.

Leung vd. (2006), Hong Kong ve Çin'in genelindeki inşaat mühendisliği öğrencileri ile yaptıkları çalışmada Hong Kong'da eğitim alan öğrencilerin Çin'deki diğer öğrencilerden farklı olduklarını, daha yüzeysel bilgilerle çabuk başarıya ulaşma eğiliminde olduklarını belirlemişlerdir. Yazarlar öğrencilerin kolaycı yaklaşımlarını değiştirmek için üniversitelerin farklı teknikler ve yaklaşımlar kullanması gerektiğini öne sürmüşlerdir.

Uğur (2007), Türkiye'de inşaat mühendisliğinin, eğitim, uygulama, branşlaşma ve yetkinliği konularında genel bir panoramasının çıkarılması amacı ile inşaat mühendislerine anket çalışması uygulamıştır. Mühendislik eğitiminde kütüphane, laboratuvar, internet erişimi gibi altyapı donanımlarının yaygınlaştırılmasının yanı sıra uygulama, staj ve saha incelemelerinin daha öne çıkarılması gerekliliği, sağlıklı bir branşlaşma ve spesifik eğitimlerin verilmesi zorunluluğu ile şeffaflaşmanın her alanda olumlu katkıları olacağı sonuçlarına varılmıştır.

Birinci ve Koç (2007), inşaat mühendisliği eğitiminin tarihsel gelişimini inceleyerek, inşaat mühendisliğinin genel yapısı ve bu yapı içinde gelişme ve ilerlemeye engel olduğu düşünülen noktaları tespit etmişlerdir. Türkiye'de inşaat mühendisliği eğitiminin gelişmesi için, gelişmiş ülkelerde kullanılan modellerin kullanılabilir ve uygulanabilir yönlerinin temel alınması, üniversite öncesi eğitim sisteminin de dikkate alınarak düzenlemeler yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Birinci (2009), Türkiye'deki inşaat mühendisliği eğitiminin, fiziki koşullar ve öğretim elemanları, laboratuvar ve staj, öğrenci durumu ve öğrenim süresi, derslerin dağılım ve içerikleri ile eksikliklerin tespiti konularını kapsayan bir genel durum değerlendirmesi yapmıştır. Bunun yanı sıra inşaat mühendisliği bölümlerinin sorunları, eğitimde gelişmiş ülkelere göre eksik veya yetersiz olan dersler ile mezuniyet sonrası istihdam ve mevzuatın istihdamda olumsuz etkileri ile ilgili incelemeler de yapılmıştır. Engin, Atalay ve Okay (2009), Kocaeli Üniversitesi Mühendislik Fakültesi İnşaat Mühendisliği bölümündeki üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine uyguladıkları anket çalışması ile öğrencilerin aldıkları eğitime bakış açılarını ele almışlardır. Çalışmada, modern teknolojilere uygun olarak nitelikli ve güvenli yapı üretebilecek seviyede eğitim almış inşaat mühendisleri yetiştirilmesi amacı ile yüksek öğrenim planlarının hazırlanması ve uygulanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Oğuz vd. (2009), İnşaat Mühendisleri Odası (İMO) tarafından üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 3284 öğrenciye yapılan anket çalışmasının sonuçlarını değerlendirerek sorunlara çözüm önerileri sunmuşlardır. Elde edilen bulgular; öğrenci ailelerinin %55'inin aylık gelirinin 1500 TL'nin altında olduğunu, öğrenci ailelerinin %37.9'unun İç Anadolu Bölgesi'nde yaşadığını, öğrencilerin %57'sinin inşaat mühendisliği bölümünü ilk üç tercihi arasına yazdığını, öğrencilerin %46'sının bölümü yeteneklerine uygun bulduğunu, %86'sı eğitiminden memnun olduğunu, göstermiştir. Sonuç olarak; inşaat mühendisliği eğitiminde sistemin çözülmesi gereken önemli sıkıntılarının bulunduğu ifade edilmiştir.

Bayram vd. (2011); Çukurova Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi İnşaat Mühendisliği Bölümlerinde eğitim görmekte olan dördüncü sınıf öğrencilerine uyguladıkları anket çalışması ile öğrencilerin inşaat mühendisliği eğitimine, öğretim elemanlarına ve sorumlu oldukları derslerin uygulanış biçimlerine bakış açılarını ele almışlardır.

Bu makalede, Bayram vd. (2011) tarafından, eğitime genel bakış odaklı yapılan çalışmaya ek olarak; öğrencilerin üniversite ve bölüm seçiminde etken olan faktörler, bölümleri hakkındaki düşünceleri ve genel/mesleki yetkinlikleri ile ilgili görüşleri ele alınarak, beklentilerin karşılanması ve yeterlilik bağlamında detaylandırma amaçlanmıştır.

Literatür bulguları Türkiye'de inşaat mühendisliği eğitimi ile ilgili çalışmaların ağırlıklı olarak tek bir bölüme odaklandığını, en kapsamlı çalışmanın ise Oğuz vd. (2009) tarafından yapıldığını göstermektedir. Fakat Oğuz vd. (2009) çalışmalarında yeni açılan ve kısıtlı imkanlara sahip bölümler ile uzun yıllardır eğitim veren ve imkanları nispeten geniş olan bölümlerin kıyaslanmasını amaçlamıştır. Bu çalışmanın odağında ise devlet üniversitelerinde uzun yıllardır verilen inşaat mühendisliği eğitiminin eksiklerinin belirlenmesi olmuştur. Bu nedenle çalışma kapsamında, uzun yıllardır eğitim veren ve öğrencilerin giriş puanları ve öğrenci sayıları birbirine yakın seviyede olan, şu anda Türkiye'de inşaat mühendisliği bölümleri arasında taban puanlara bakıldığında ilk 30 bölümden üçü örneklem olarak seçilmiştir.

YÖNTEM

Çalışmanın amacı, daha önce de belirtildiği üzere, inşaat mühendisliği bölümü öğrencilerinin tercih kararlarının sorgulanması ve mezun olma aşamasındaki öğrencilerin kendilerini mesleki ve genel yetkinlikler açısından değerlendirmeleridir. Bu kapsamda, "İnşaat mühendisliği bölümü öğrencilerinin eğitimlerinden beklentileri ne ölçüde gerçekleşmiştir?" problemine bilimsel ve sistematik bir yaklaşımla katkıda bulunmak esas alınmıştır. Bu durumda, araştırma yönteminin istatistiksel değerlendirmeye olanak sağlaması ve dolayısıyla olaylar arasındaki ilişkileri tanımlamak için sayısal veri kullanan nicel araştırma olmasına karar verilmiştir. Bahsi geçen probleme cevap aramak için, belirlenen amaçtan da sapmamak adına, öğrencilere standartlaştırılmış sorular yöneltilmesi ve geri bildirim alınması gerekmektedir. Bu nedenle, çalışmada kullanılan veriler anket yöntemi ile toplanmıştır. Anket araştırması, özel olarak belirlenmiş bir ana kütle için örneklem seçilerek gerçekleştirilen çalışma şeklinde ifade edilebilir ve belirli ölçüde güven verebilen bir örneklemden hareketle ana kütle hakkında genelleme yapılabilir. Bu noktada, güven verebilen bir örneklem seçimi sözkonusudur. Bu çalışmada; Çukurova Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi bünyesindeki inşaat mühendisliği bölümlerinde eğitim görmekte olan dördüncü sınıf öğrencilerine anket çalışması uygulanmış ve toplam 181 öğrenci ankete cevap vermiştir.

Örneklem seçiminde kontenjanlarının daha fazla olmasından dolayı devlet üniversiteleri esas alınmıştır. Devlet üniversiteleri arasında inşaat mühendisliği eğitimi veren bölüm sayısı günümüzde 67 iken, anket araştırmasının 2011 yılında yapıldığı gözönüne alındığında, bölüm sayısının 44 olduğu ifade edilebilir. Örneklemi geniş tutabilmek adına, bir başka ifadeyle daha fazla veri toplanabilmesi amacıyla, kontenjanı 100'ün üzerinde olan bölüm seçiminin uygun olacağı düşünülmüştür. Böylece, bölüm sayısı 31'e indirilmiştir. Bu noktada, uzun yıllardır eğitim veren bölüm seçimi ön plana çıkmaktadır. Bu şekilde, oluşumunu tamamlamamış bölümlerde görülebilecek olan sorunların önüne geçilmesi planlanmıştır. Bu açıdan değerlendirme yapıldığında, bölüm sayısı 20'ye düşmektedir. Bunlar arasında, benzer imkanlara sahip olan; 1960'lı yıllarda öğretime başlayan Gazi Üniversitesi'ne, 1979'da öğretime başlayan Çukurova Üniversitesi'ne ve 1991'de öğrenime başlayan Erciyes Üniversitesi'ne bağlı inşaat mühendisliği bölümleri, örneklem için uygun görülmüştür.

Çalışmanın, mezun olma aşamasındaki öğrencilerin tercih kararlarının sorgulanması, öğrencilerin kendilerini mesleki ve genel yetkinlikler açısından değerlendirmeleri gibi birden fazla amaç taşınması nedeniyle, anket çalışmasının içeriğindeki sorular gruplandırılarak dört ana başlık halinde toplanmıştır. Birinci bölümde; üniversitenin yaşam alanına yakınlığının ve ekonomik durumun örneklem grubunun tercihinde etken olup olmadığının ortaya çıkarılabilmesi amacıyla, örneklem grubunun yaşadığı coğrafi bölge, ailenin sosyo-ekonomik durumu gibi genel bilgiler talep edilmiştir.

İkinci bölümde; bir önceki bölümdeki tercih etkenlerinin desteklenip desteklenmediğini, bunun yanısıra üniversite seçimi ile bölüm seçiminin paralellik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, örneklem grubunun üniversite/bölüm seçiminde etken olan faktörler talep edilmiştir.

Üçüncü bölümde; bölümden ve sektörden duyulan memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi amacıyla, örneklem grubunun bölümleri hakkındaki düşünceleri ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

Anket çalışmasının dördüncü ve son bölümünde; örneklem grubuna ekip çalışması, liderlik, iletişim gibi beceri alanlarındaki genel yetkinlikleri, betonarme, malzeme, ulaştırma gibi temel alanlardaki mesleki yetkinlikleri, bunun yanısıra sektöre ait iş ilanlarında ön plana çıkan paket programların kullanımı ve yabancı dil seviyesi konularındaki yeterlilikleri ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

Anket sorularının belirlenmesi aşamasında; İnşaat Mühendisleri Odası (İMO) tarafından yapılan ve sonuçları Oğuz vd. (2009) tarafından değerlendirilen öğrenci anketi incelenmiştir. İMO tarafından yapılan anket kapsamında; öğrencilere mesleği tercih nedenleri, eğitim hakkındaki düşünceleri, öğretim sürecinde sağlanan akademik ve fiziksel olanakların yeterliliği, öğretim elemanları ile ilişkileri, kültürel faaliyetleri gibi birçok konuda sorular yöneltilmiştir. Mevcut çalışmada, geniş bir dağılımdan ziyade öğrencilerin tercih kararları ile mesleki ve genel yetkinlikleri odaklı bir anket araştırması planlanarak, anket soruları özgün bir şekilde hazırlanmıştır.

Çalışmanın ikinci, üçüncü ve dördüncü bölümlerine ait sorularda, Rensis Likert tarafından geliştirilen Likert Ölçeği (1932) kullanılmıştır. Likert Ölçeği, bir şahsın tek bir objeye karşı gösterdiği tutuma ilişkili olarak hazırlanmış cümle serisi içerir (Köklü, 1995). Likert Ölçeğinin en çok kullanılan formatında, ölçeğin uygulandığı cevaplayıcılar her bir cümleyi onaylama derecesini göstermek üzere yönlendirilir (Köklü, 1995). Kısaca, katılımcıya bir cümle sunulur ve onun iki, üç, dört, beş, altı ya da yedi seçeneği olan ölçekte, katılıp katılmadığı sorulur (Köklü, 1995). Bu çalışmada, nötr bir orta noktaya sahip olan ve en pratik ölçek yöntemi olarak gösterilen beşli Likert ölçeği kullanılmıştır. Örneklerden toplanan verilerin istatistiksel analizleri, “Microsoft Office Excel 2003 for Windows” ve “Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 17.0 for Windows” yazılım programları aracılığı ile yapılmıştır. Anket çalışmasında yer alan grupların değerlendirilmesinde, her bir soruya verilen cevapların; ortalama ve standart sapma değerleri elde edilerek, bunlara bağlı yorumlar yapılmıştır. Bunun yanısıra, her bölümün toplam puanları dikkate alınmış ve her bir soruya verilen cevapların korelasyonu elde edilmiştir. Cevaplar değerlendirilirken Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4’deki değerlendirme kriterlerinden yararlanılmıştır.

Tablo 2. İkinci Bölüm İçin Değerlendirme Kriterleri

Puan	Alt-Üst Sınır	Puana Karşılık Gelen Yorum
1.00	1.00-1.80	Hiç önemli değil
2.00	1.81-2.60	Önemli değil
3.00	2.61-3.40	Kararsızım
4.00	3.41-4.20	Önemli
5.00	4.21-5.00	Çok önemli

Tablo 3. Üçüncü Bölüm İçin Değerlendirme Kriterleri (Orhun, 2005)

Puan	Alt-Üst Sınır	Puana Karşılık Gelen Yorum
1.00	1.00-1.80	Kesinlikle katılmıyorum
2.00	1.81-2.60	Katılmıyorum
3.00	2.61-3.40	Kararsızım
4.00	3.41-4.20	Katılıyorum
5.00	4.21-5.00	Tamamen katılıyorum

Tablo 4. Dördüncü Bölüm İçin Değerlendirme Kriterleri

Puan	Alt-Üst Sınır	Puana Karşılık Gelen Yorum
1.00	1.00-1.80	Oldukça yetersizim
2.00	1.81-2.60	Yetersizim
3.00	2.61-3.40	Kararsızım
4.00	3.41-4.20	Yeterliyim
5.00	4.21-5.00	Oldukça yeterliyim

BULGULAR ve YORUMLAR

Veri analizine öncelikle test yönteminde kullanılan ölçeğin güvenilirliğinin ölçülmesi ile başlanmıştır. Kullanılan ankete ait soruların homojen bir yapı gösteren bir bütünü ifade edip etmediğini ve kullanılan ifadelerin anlaşılabilirliğini araştırmak amacıyla, “İçsel Tutarlılık Yöntemi” kapsamında hesaplanan “Cronbach Alpha Katsayısı” (α) dikkate alınmıştır. Her bir örneklem grubu için elde edilen (α) değerleri Tablo 5’de verilmektedir.

Tablo 5. Kullanılan Anketin Güvenilirlik Değerleri

Üniversite	(α) değeri
Çukurova	.824
Erciyes	.870
Gazi	.927
Genel	.879

Cronbach Alpha Katsayısı değerlerinin 0.6’nın üzerinde olması, ölçeklerin “oldukça güvenilir” olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2008).

Tablo 6’da, Tablo 7’de ve Tablo 8’de, anket çalışmasının birinci bölümünde yer alan sorulardan elde edilen; örneklem grubunun üniversitelere göre dağılımı, ailelerinin yaşadıkları bölgeler ve ailelerinin sosyo-ekonomik durumları ile ilgili sorulara verilen cevapların dağılımları yer almaktadır.

Tablo 6. Örneklem Grubunun Üniversitelere Göre Dağılımı

Program Türü	Çukurova		Erciyes		Gazi		Genel	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Birinci Öğretim	10	23	65	63	34	100	109	60
İkinci Öğretim	34	77	38	37	0	0	72	40
Toplam	44	24	103	57	34	19	181	100

Tablo 6’da örneklem grubunun anket çalışması yapılan 3 üniversiteye göre dağılım oranları verilmiştir. Tablodaki verilerden en fazla katılımın Erciyes Üniversitesi’nden olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 7. Örneklem Grubunun Ailelerinin Yaşadıkları Bölgeler

Sıra No	Çukurova	Erciyes	Gazi
1	Akdeniz (23)	İç Anadolu (55)	İç Anadolu (24)
2	Güneydoğu Anadolu (6)	Akdeniz (10)	Karadeniz (2)
3	İç Anadolu (5)	Güneydoğu Anadolu (9)	Akdeniz (1)

Tablo 7’deki sonuçlar öğrencilerin yaşadıkları bölgelerdeki üniversiteleri tercih ettiklerini göstermektedir.

Tablo 8. Örneklem Grubunun Sosyo-Ekonomik Durumu

Üniversite	Ailenin Aylık Gelir Düzeyi (Mod)
Çukurova	1001-1500 TL arası
Erciyes	1501-2000 TL arası
Gazi	3001 ve üstü
Genel	1501-2000 TL arası

Tablo 8'deki sonuçlar ise öğrencilerin ağırlıklı olarak orta gelir grubuna dâhil olduklarını göstermektedir.

Anket çalışmasının ikinci bölümünde, üniversite/bölüm seçiminde etken olan faktörler hakkında sorular sorulmuş ve sonuçlar, Tablo 9'da özetlenmiştir. Sonuçlar yorumlanırken, Tablo 2'de verilen kriterler baz alınmıştır.

Tablo 9. Öğrencilerin Üniversite ve Bölüm Seçiminde Etken Olan Faktörler

	Cevaplar	Örneklem Toplam Puanı	Cevap Korelasyonu	Örneklem Ortalaması	En çok tercih edilen seçenek (Mod)	n	%	
1	Eğitim alınan üniversitenin seçilmesine neden olan etkenler	Üniversitenin kalitesinin tatmin edici olması	669	.97	3.82	Çok Önemli (5)	64	35
		Büyükşehirde eğitim görme isteği	629	.96	3.67	Önemli (4)	57	31
		Üniversitenin, ailemin yaşadığı şehre yakın olması	531	.94	3.09	Çok Önemli (5)	48	27
		Maddi sıkıntılar	554	.94	3.06	Çok Önemli (5)	45	25
		Üniversitenin burs, yurt, ev vb. imkânlarının iyi olması	531	.96	2.97	Hiç önemli değil (1)	45	25
		Arkadaşlarının/Yakınlarının aynı üniversitede eğitim alıyor olması	418	.62	2.34	Hiç önemli değil (1)	71	39
2	İnşaat mühendisliği bölümünün seçilmesinde etkili olan faktörler	Mesleğe olan ilgi	683	.95	3.79	Çok Önemli (5)	66	36
		Mezuniyet sonrası iş bulma olasılığının yüksek olacağı düşüncesi	654	.94	3.65	Önemli (4)	64	35
		Bölümün ÖSYM sınavı sonucunda alınan puana en yakın bölüm olması	548	.80	3.09	Önemli (4)	56	31
		Aile fertlerinin inşaat sektöründe çalışıyor olması	508	.85	2.81	Hiç önemli değil (1)	63	35
		Aile fertlerinin baskıcı tutumu	306	-.65	1.80	Hiç önemli değil (1)	115	64

Tablo 9'daki sonuçlar incelendiğinde ortalama ve mod değerlerinin genel olarak birbirine paralel olduğu görülmektedir. Bunun yanısıra, beşli Likert ölçeğinin her bir seçeneğine verilen cevaplar arasındaki korelasyonların da tatmin edici nitelikte olduğu ifade edilebilir. "İnşaat mühendisliği bölümünün seçilmesinde etkili olan faktörler" ana başlığı altında yer alan "Aile fertlerinin baskıcı tutumu" seçeneği için korelasyonun - .65 olması, ilgili soruya verilen cevaplar arasında ters yönlü bir doğrusal ilişki olduğunu göstermektedir.

"Eğitim alınan üniversitenin seçilmesine neden olan etkenler" ana başlığı altında yer alan faktörler arasında; "Üniversitenin kalitesinin tatmin edici olması" ve "Büyükşehirde eğitim görme isteği"nin öğrenciler açısından önem teşkil ettiği görülmektedir. "Üniversitenin, ailemin yaşadığı şehre yakın olması", "Maddi sıkıntılar" ve "Üniversitenin burs, yurt, ev vb. imkânlarının iyi olması" seçeneklerinin ortalama değerleri "kararsızım" puanına karşılık gelmesine rağmen en çok tercih edilen seçenek incelendiğinde "Üniversitenin, ailemin yaşadığı şehre yakın olması" ve "Maddi sıkıntılar" seçeneklerinde öğrencilerin en çok tercih ettiği seçeneğin "çok önemli" olduğu gözlenmektedir. "Üniversitenin burs, yurt, ev vb. imkânlarının iyi olması" seçeneği için ise en çok tercih edilen seçenek "Hiç önemli değil" seçeneğidir. Bu üç madde de kararsızıma eşdeğer bir ortalamanın (2.60 ile 3.40 arası değerler) çıkmasının sebebi öğrencilerin kararsız olmalarından ziyade iki zıt kutupta yanıtlar vermeleridir. "Üniversitenin, ailemin yaşadığı şehre yakın olması"nın öğrencilerin çoğu için önemli olması Tablo 7'deki bulgularla paraleldir. "Arkadaşlarının/yakınlarının aynı üniversitede eğitim alıyor olması" faktörü ise, öğrenciler açısından önemsiz olarak nitelendirilmiştir.

"İnşaat mühendisliği bölümünün seçilmesinde etkili olan faktörler" ana başlığı altında yer alan hususlarda ise; "Mesleğe olan ilgi"nin en önemli etken olduğu gözlenmektedir. Bu durum, öğrencilerin bölüm tercihlerinde bilinçli olduklarını göstermektedir. "Mezuniyet sonrası iş bulma olasılığının yüksek olacağı düşüncesi" ikinci sırada yer almaktadır. "Bölümün ÖSYM sınavı sonucunda alınan puana en yakın bölüm olması" seçeneğinin ortalama skoruna göre öğrencilerin bu konuda "kararsız" oldukları görülmekte fakat ankete verilen cevaplar tek tek incelendiğinde bu kararsızlığın kişi bazında olmadığı, yanıtların 'önemli' ve 'hiç önemli değil' uç noktalarında toplandığı fakat bu konu ile ilgili

öğrencilerin çoğunluklu olarak “önemli” seçeneğini işaretledikleri gözlenmiştir. “Aile fertlerinin baskıcı tutumu” seçeneği ise öğrencilerin yine ortalama olarak “kararsız” olduklarını düşündürmekte fakat en çok tercih edilen seçenek incelendiğinde öğrencilerin “Hiç önemli değil” seçeneğinde yoğunlaştığı gözlenmiştir. Bu da, aile fertlerinin baskıcı tutumunun bölüm seçiminde etkisiz olduğunu göstermektedir.

Anket çalışmasının üçüncü bölümünde, öğrencilere bölümleri hakkındaki düşünceleri ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Elde edilen genel sonuçlar, Tablo 10’da verilmektedir. Sonuçlar yorumlanırken, Tablo 3’den faydalanılmıştır.

Tablo 10. Öğrencilerin Okudukları Bölüm Hakkındaki Düşünceleri

Cevaplar	Örneklem Toplam Puanı	Cevap Korelasyonu	Örneklem ortalaması	En çok tercih edilen seçenek (Mod)	n	%
Hayat boyu çalışmak istediğim ideal mesleğe sahibim.	673	.98	3.69	Tamamen katılıyorum (5)	60	33
Bölümümde genel olarak memnunum.	666	.91	3.67	Katılıyorum (4)	71	39
Mümkün olsa farklı bir meslek seçerdim.	416	.61	2.40	Kesinlikle katılmıyorum (1)	81	45
Mezun olduktan sonra inşaat sektöründe çalışmak istemiyorum.	365	-.12	2.09	Kesinlikle katılmıyorum (1)	95	52

Öğrencilerin, eğitim almakta oldukları bölüm ile ilgili genel düşünceleri konusunda, bölümlerinde isteyerek ve severek eğitim aldıkları görüşü ön plana çıkmaktadır. Öğrenciler, hayat boyu çalışmak istedikleri ideal mesleğe sahip olduklarını ve bölümlerinden genel olarak memnun olduklarını ifade etmektedirler. Bölümleri hakkındaki genel düşünceler konusunda öğrencilerin ortalama skorları ile mod değerleri birbirine paraleldir. Bunun yanı sıra, beşli Likert ölçeğinin her bir seçeneğine verilen cevaplar arasındaki korelasyonların da tatmin edici nitelikte olduğu ifade edilebilir. “Mezun olduktan sonra inşaat sektöründe çalışmak istemiyorum” seçeneği için korelasyonun - .12 olması, ilgili soruya verilen cevaplar arasında ters yönlü bir doğrusal ilişki olduğunu göstermektedir ki ilgili soruya verilen cevaplar çoğunlukla olumsuz olmuştur.

Anket çalışmasının dördüncü ve son bölümünde, öğrencilere; genel yetkinlik, mesleki yetkinlik, paket program kullanımı ve yabancı dil seviyesi konularındaki yeterliliklerini belirlemek amacıyla yöneltilen sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Elde edilen genel sonuçlar, Tablo 11’de verilmektedir. Sonuçlar yorumlanırken, Tablo 4’den faydalanılmıştır.

Tablo 11. Genel ve Mesleki Yetkinlikler

Cevaplar	Örneklem ortalaması	Ss	En çok tercih edilen seçenek (Mod)	n	%	
1 Genel Yetkinlikler	Başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilme	4.18	.89	Oldukça yeterliyim (5)	78	43
	Sorunlu durumları iyi yönetebilme ve sorun çözebilme	4.17	.82	Yeterliyim (4)	88	49
	İşbirliği, ekip çalışması yapabilme	4.16	.90	Oldukça yeterliyim (5)	77	43
	Pratik düşünme ve davranabilme	4.12	.97	Yeterliyim (4)	83	46
	Liderlik yapabilme	4.06	.94	Yeterliyim (4)	76	42
	Haklarını savunabilme	4.05	.96	Yeterliyim (4)	70	39
	Sözlü ve yazılı iletişimi etkili kullanabilme	3.93	1.01	Yeterliyim (4)	82	45
2 Mesleki Yetkinlikler	Betonarme Yapılar	3.96	.97	Yeterliyim (4)	79	44
	Yapı İşletmesi-İnşaat Yönetimi	3.58	1.09	Yeterliyim (4)	58	32
	Su Yapıları	3.56	1.09	Yeterliyim (4)	59	33
	Teknik Çizim	3.56	1.25	Yeterliyim (4)	55	30
	Yapı Malzemeleri	3.52	1.00	Yeterliyim (4)	65	36
	Zemin Yapıları	3.40	1.10	Yeterliyim (4)	60	33
	Ulaştırma Yapıları	3.34	1.13	Kararsızım (3)	61	34
	Mekanik	3.18	1.04	Kararsızım (3)	74	41
	Çelik Yapılar	3.01	1.21	Kararsızım (3)	53	29
	Ahşap Yapılar	2.69	1.19	Kararsızım (3)	51	28
	Kıyı-Liman Yapıları	2.36	1.19	Oldukça yetersizim (1)	78	43

3	Paket Programları ve Yazılımları Kullanma Düzeyi	MS Office	3.95	1.21	Oldukça yeterliyim (5)	67	37
		AUTOCAD	3.91	1.00	Yeterliyim (4)	77	43
		SAP2000	3.25	1.25	Kararsızım (3)	50	28
		Sta4CAD	2.42	1.41	Oldukça yetersizim (1)	64	35
		Primavera/MS Project	2.05	1.31	Oldukça yetersizim (1)	97	54
		IdeCAD	1.99	1.24	Oldukça yetersizim (1)	88	49
4	Genel Yabancı Dil Bilgisi Düzeyi	İngilizce	3.62	.96	Yeterliyim (4)	78	43
		Almanca	1.51	.85	Oldukça yetersizim (1)	121	67
		Arapça	1.38	.83	Oldukça yetersizim (1)	137	76
		Rusça	1.37	.97	Oldukça yetersizim (1)	136	75
		Fransızca	1.36	.85	Oldukça yetersizim (1)	141	78
		İspanyolca	1.26	.68	Oldukça yetersizim (1)	146	81

Genel yetkinlikleri konusunda öğrencilerin kendilerini ankette sıralanan alt başlıkların tümünde yeterli gördükleri ortaya çıkmakla birlikte, öğrenciler ‘başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilme’ yetkinliğinde nispeten daha iyi olduklarını düşünmektedirler. Buna rağmen sözlü ve yazılı iletişimi etkili kullanabilme yetkinliğinin genel yetkinlikler arasında en düşük puanı almış olması, öğrencilerin resmi iletişim konusunda güven problemleri olduğunu göstermektedir. Genel yetkinlikler incelendiğinde öğrencilerin ortalama skorları ile mod değerlerinin birbirine paralel olduğu gözlenmektedir.

Mesleki yetkinlik konusunda, öğrenciler; betonarme yapılar, yapı işletmesi/inşaat yönetimi, su yapıları, teknik çizim ve yapı malzemeleri konularında yeterli olduklarını ifade etmişlerdir. Kıyı-liman yapıları alanında ise öğrencilerin yetersiz olduklarını düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğrenciler çelik yapılar konusunda, diğer konulara göre daha düşük yetkinliğe sahip olduklarını düşünmektedirler. “Zemin yapıları” konusunda ortalama skorlara göre “kararsız” bir tutum sergiledikleri gözlenmektedir. Bu konuda en çok tercih edilen seçeneğin ise “yeterliyim” olduğu görülmüş, ortalamadaki kararsızlık, öğrenciler arasında uç cevaplar olmasından kaynaklıdır.

“Paket Programları ve Yazılımları Kullanma Düzeyi” konusunda ise, öğrencilerin özellikle MS Office ve AutoCAD yazılımlarının kullanımında yeterli düzeyde olduklarını düşündükleri görülmektedir. Yapı analizi paket programlarının kullanımı konusunda ise öğrencilerin yetersiz olduklarını düşündükleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu konularda öğrencilerin ortalama skorları ile mod değerlerinin birbirine paralel olduğu gözlenmiştir.

“Genel Yabancı Dil Bilgisi Düzeyi” konusunda sorulan soruların cevapları değerlendirildiğinde ise, öğrenciler İngilizce seviyelerini yeterli gördüklerini, diğer yabancı dillerde ise oldukça yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu konudaki ortalama skorları ile mod değerleri de birbirine paraleldir.

Yukarıdaki bulgulara ek olarak öğrencilerin anketin dört ana bölümünde verdikleri cevapların birbirleri ile korelasyonları incelenmiş ve en yüksek korelasyon değeri (0.487 ile) “2. Bölüm: Üniversite/bölüm seçiminde etken olan faktörler” ve ; “3. Bölüm: Bölümden ve sektörden duyulan memnuniyet düzeyleri” arasında çıkmıştır. 0.487 korelasyon değeri beşeri kaynaklı araştırmalar için önemli bir ilişkiyi ifade eden bir değerdir. Bu sonuç da öğrencilerin bir bölümü bilinçli ve istekli olarak tercih ettikleri zaman aldıkları eğitimden memnuniyet derecelerinin yükseldiğini göstermektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇLAR

2009–2013 yılları arasında geçen beş yıllık süreçte, ülkemizde bulunan inşaat mühendisliği bölümlerinin kontenjanlarının %97 oranında artması, öğrencilerin mezuniyet sonrasında yoğun bir rekabetle karşı karşıya olduklarını göstermektedir. Bu rekabet ortamında öne geçebilmek için öğrencilerin kendi eksiklerini tarafsız olarak belirleyip tamamlamaya çalışmaları şarttır. Bu çalışma sonuçları da üç üniversitenin inşaat mühendisliği bölümü öğrencilerinin öğrenim yeterlilikleri ve mesleki yetkinlikleri konusunda kendilerini nerede gördüklerini özetlemektedir.

Örnekleme yapılan grup verileri esas alındığında, öğrencilerin üniversite tercihlerinde üniversitenin kalitesi ve büyük şehirde eğitim görme isteğinin ön plana çıktığı, bölüm tercihlerinde ise mesleğe olan ilgilerinin en önemli etken olduğu ortaya çıkmıştır. Aile fertlerinin baskıcı tutumunun bölüm seçiminde etkisiz olduğu görülmektedir. Oğuz vd. (2009) tarafından yapılan çalışmada ise; tercih nedenleri adına öğrencilerin %46’sının inşaat mühendisliği eğitimini yeteneklerine uygun bulunduğu belirlenmiştir. Bu noktada, yeteneklerden ziyade üniversitenin kalitesinin tercih nedeni odağına dönüştüğü ifade edilebilir.

Oğuz vd. (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin %57'sinin inşaat mühendisliği bölümünü ilk üç tercihi arasına yazdığı, bir başka ifadeyle bilinçli olarak inşaat mühendisliği mesleğini tercih etmiş oldukları belirlenmiş olup, mevcut çalışmadaki tespitle paralellik göstermektedir.

Oğuz vd. (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin %86'sı eğitiminden memnun olduğunu ifade etmişken, bu çalışmada öğrencilerin bölümleri hakkındaki düşünceleri “Hayat boyu çalışmak istediğim ideal mesleğe sahibim” olarak ortaya çıkmış ve öğrencilerin yüksek memnuniyeti ile paralellik göstermiştir. Bu çalışmada da Oğuz vd (2009)'un bulgularına benzer şekilde, kendi isteği ile inşaat mühendisliği bölümüne gelmiş olan öğrencilerin bölümden ve seçtikleri meslekten memnuniyet seviyelerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Genel yetkinlikleri konusunda öğrenciler ‘başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilme’ yetkinliği konusunda başarılı olduklarını, ‘sözlü ve yazılı iletişimi etkin kullanabilme’ konusunda ise göreceli olarak daha az başarılı olduklarını düşünmektedirler. Oğuz vd. (2009) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu durumda derslerde öğrencilere konuları ile ilgili ödevler verilip, hazırlanan ödevlerin sınıf önünde sunuş şeklinde anlatılmasının veya belirli konularda raporların hazırlanmasının, öğrencilerin sözlü ve yazılı iletişim becerisini geliştireceği ve kendilerine olan güvenlerini pekiştireceği düşünülmektedir.

Mesleki yetkinlik konusunda, öğrenciler; betonarme yapılar, yapı işletmesi/inşaat yönetimi, su yapıları, teknik çizim ve yapı malzemeleri konularında yeterli olduklarını ifade etmişlerdir. Kıyı-liman yapıları alanında ise öğrencilerin yetersiz olduklarını düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Oğuz vd. (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin %61'inin, kullanılan sistemin teorik bilgilerin öğrenilmesi için yetersiz olduğunu düşündüğü ortaya çıkmış ve nispeten daha karamsar bir tablo çizilmiştir.

Yapı analizi paket programlarının kullanımı konusunda, öğrencilerin yetersiz olduklarını düşündükleri, “Genel Yabancı Dil Bilgisi Düzeyi” konusunda ise İngilizce seviyelerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Diğer yabancı dillerde ise oldukça yetersiz oldukları görülmektedir. Paket program kullanımı konusunda bölümlerin sektör ile işbirliklerinin güçlendirilmesi, bölümlerde paket program ve alternatif yabancı dil kurslarının teşvik edilmesi, bu konulardaki yetersizliğin giderilmesi adına fayda sağlayacaktır.

Bu çalışmada, inşaat mühendisliği lisans eğitimi öğrenci bakış açısıyla yansıtılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın bulgularının, daha detaylı çalışmalar adına yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir. Örneklem grubunun genişletilmesi, çalışmadan elde edilen bulguların genelleştirilmesi adına bir seçim olmakla birlikte, yapılacak olan anket araştırmalarının bütün üniversitelerin inşaat mühendisliği bölümleri için düşünülmesi, ortaya yanıltıcı sonuçlar çıkaracaktır. Yazarların bu konudaki beklentisi, devlet üniversitesi-vakıf üniversitesi ya da gelişimini tamamlamış bölüm-gelişmekte olan bölüm-yakın geçmişte eğitime başlayan bölüm vb. gruplandırmalar yapılarak ve bu gruplandırmalar dikkate alınarak bir yol izlenmesidir. Bunun yanı sıra, inşaat mühendisliği eğitiminde rol oynayan bütün parametrelerin bir arada değerlendirilmesinin de, yapılacak olan çalışmaları odak noktasından uzaklaştıracağı düşünülmektedir. İleriki çalışmalarda; öğretim elemanları, yeni mezun inşaat mühendisleri, tecrübeli inşaat mühendisleri, işverenler gibi inşaat mühendisliği eğitiminin diğer paydaşlarının da konu ile ilgili bakış açılarının bilimsel yöntemler kullanılarak belirlenmesi ve sonuçların tüm paydaşları kapsayan bir bütün olarak değerlendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Aytekin, M. (2006, Mayıs). *Mühendislik eğitiminden beklenenler*. Sözel bildiri, II. Ulusal Mühendislik Kongresi, Zonguldak.
- Balas, L. (2009, Kasım). *Inşaat mühendisliği eğitiminde sürdürülebilir gelişim kavramı*. Sözel bildiri, 1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu, Antalya.
- Baran, T. ve Kahraman, S. (2004, Mayıs). *Mühendislik eğitiminde probleme dayalı öğrenme modelleri*. Sözel bildiri, I. Ulusal Mühendislik Kongresi, İzmir.
- Bayram, S., Dirikgil, T., Tantekin Çelik, G., Bulut, N., Haktanır, T. ve Laptalı Oral, E. (2011, Eylül). *Inşaat mühendisliği bölümü öğrencilerinin mevcut eğitim sistemine bakışı ve çözüm önerileri*. Sözel bildiri, İnşaat Mühendisliği Eğitimi 2. Sempozyumu, Muğla.
- Birinci, F. ve Koç, V. (2007, Ekim). *Türkiye’de inşaat mühendisliği eğitiminin genel yapısı ve geliştirilmesi için yeni yaklaşımlar*. Sözel bildiri, 4. İnşaat Yönetimi Kongresi, İstanbul.
- Birinci, F. (2009, Kasım). *Türkiye’de inşaat mühendisliği eğitiminin genel durumu, sorunları ve çözüm önerileri*. Sözel bildiri, 1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu, Antalya.

- Christodoulou, S. (2004). Educating civil engineering professionals of tomorrow. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 130(2), 90-94.
- Çeçen, H., Sertyeşlişik, B., Aladağ, H., Yurdakul, E. ve Toptaş, F. (2009, Kasım). *YTÜ inşaat mühendisliği yapı işletmesi yüksek lisans eğitiminin analizi*. Sözel bildiri, 1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu, Antalya.
- Çiçek, T., Seyrankaya, A., Cöcen, İ., Yenice, H., Malayoğlu, U., Onur, A.H., Kahraman, B. ve Şafak, S. (2004, Mayıs). *Mühendislik aktif eğitiminde mesleki becerilerin kazanılması*. Sözel bildiri, I. Ulusal Mühendislik Kongresi, İzmir.
- Engin, S., Atalay, H.M. ve Okay, F. (2009, Kasım). *İnşaat mühendisliği bölümü öğrencilerinin performansını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi*. Sözel bildiri, 1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu, Antalya.
- Ertaş, H., Öztaş, A. ve Tekinkuş, M. (2009, Ekim). *Staj ve bitirme projelerinin inşaat mühendisliğinin yapım yönetimi eğitimindeki katkısının incelenmesi: Gaziantep Üniversitesi mezunu inşaat mühendisleri üzerine bir uygulama*. Sözel bildiri, 5. Ulusal Yapı İşletmesi/Yapım Yönetimi Kongresi, Eskişehir.
- Gençoğlu, M.T. ve Cebeci, M. (1999, Ekim). *Türkiye’de mühendislik eğitimi ve öneriler*. Sözel bildiri, Mühendislik-Mimarlık Eğitimi Sempozyumu, İstanbul.
- Gençoğlu, M.T. ve Gençoğlu, E. (2005a). Mühendislik eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Kaynak Elektrik*, 195, 89-93.
- Gençoğlu, M.T. ve Gençoğlu, E. (2005b, Kasım). *Mühendislik lisans eğitimi ve başarı ölçütleri*. Sözel bildiri, TMMOB Mühendislik Eğitimi Sempozyumu, Ankara.
- Gross, K. and Godwin, P. (2005). Education's many stakeholders-educational administrators are increasingly recognizing what businesses have long understood: Customer satisfaction matters. *University Business*, 8(9).
- Günay, D. ve Günay, A. (2011). 1933’den günümüze türk yükseköğretiminde niceliksel gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 1-22.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın.
- Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 81-93.
- Leung, M.I., Li, J., Fang, Z., Lu, X. ve Lu, M. (2006). Learning approaches of construction engineering students: A comparative study between Hong Kong and Mainland China. *Journal for Education in the Built Environment*, 1(1), 112-131.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 55.
- Liu, X. ve Fang, D. (2002). Predicaments and expectations of civil engineering education in China. *European Journal of Engineering Education*, 27(2), 219-224.
- Maric, I. (2013). Stakeholder analysis of higher education institutions. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 11(2), 217-226.
- Mıstıkoğlu, G. (2010, Eylül). *İnşaat mühendisliği öğrencilerinin motivasyonlarını etkileyen faktörlerin değerlendirmesi üzerine örnek bir çalışma*. Sözel bildiri, 1. Proje ve Yapım Yönetimi Kongresi, Ankara.
- Mıstıkoğlu, G. (2012). İstanbul’daki inşaat mühendisliği öğrencilerinin motivasyonlarını etkileyen faktörlerin değerlendirmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(3), 632-641. http://www.newwsa.com/download/gecici_makale_dosyalari/NWSA-5930-2706-4.pdf adresinden elde edildi.
- OECD, (2010). *Education at a Glance 2009*. OECD Indicators, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2009-en> adresinden elde edildi.
- OECD, (2013). *Education at a Glance 2013*. OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en> adresinden elde edildi.
- Oğuz, C., Altın, S., Yaman, İ.Ö., Kırçıl, M.S., Bakır, A. ve Sönmez, G. (2009, Kasım). *İnşaat mühendisliği eğitiminde Türkiye gerçeği*. Sözel bildiri, 1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu, Antalya.
- Orhun B.F. (2005). Resim-iş dersine ilişkin tutumların yorumlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 19-29.
- Papert, S. (1980, Ekim). *Redefining childhood: The computer presence as an experiment in developmental psychology*. Sözel bildiri, IFIP Congress 80, 8th World Computer Congress, Tokio, Japan and Melbourne, Australia.
- Riggs, L.S. (1988). Educating construction managers. *Journal of Management in Engineering, ASCE*, 114(2), 279-285.
- Sorguç, V.D. (2007, Ekim). *Temel üretim ve maliyet işlevleri ışığında inşaat endüstri, işletme mühendisliği ve stratejisinin eğitim sorunları*. Sözel bildiri, 4. İnşaat Yönetimi Kongresi, İstanbul.
- Uğur, L.O. (2007). İnşaat mühendisliği eğitimindeki sorunlar, mesleki uygulama düzenlemeleri ve meslek kipi seçiminin değerlendirilmesi konularında bir alan çalışması. *İnşaat Mühendisleri Odası Ankara Şubesi*. <http://www.imo.org.tr/resimler/ekutuphane/pdf/1576.pdf> adresinden elde edildi.

BAYRAM, ÇELİK, ORAL; Mühendislik öğrencilerinin öğrenim yeterlilikleri ve mesleki yetkinlikleri: inşaat mühendisliği öğrenci perspektifi

Warszawski, A. (1984) Construction management programme. *Journal of Management in Engineering, ASCE*, 110(3), 297-310.
Yenigün, K. ve Gürel, M.A. (2004, Mayıs). *Türkiye’de inşaat mühendisliği eğitiminin değerlendirilmesi ve bazı öneriler*. Sözel bildiri, I.Ulusal Mühendislik Kongresi, İzmir.

EKLER

EK 1

Tablo 1.(a) İnşaat Mühendisliği Eğitimi Programları, 2009-2013 Öğrenci Kontenjanları, Öğretim Üyesi ve Öğretim Görevlisi Sayıları – Devlet Üniversiteleri

Üniversite	II. Öğretim	(2009)	(2010)	(2011)	(2012)	(2013)	Öğretim Üyesi (Öğr.Görevlisi)
Abdullah Gül	Yok	-	-	-	-	21	2 (0)
Adıyaman	Yok	-	-	-	-	41	4 (0)
ADU	Yok	-	-	-	-	41	3 (0)
Akdeniz	Yok	52	57	57	62	62	14 (0)
Aksaray	Var	104	114	114	124	124	14 (0)
Anadolu	Yok	52	57	57	62	62	13 (0)
Atatürk	Var	164	176	176	186	186	23 (2)
Balıkesir	Var	206	206	206	216	216	18 (0)
Bartın	Var	-	94	94	104	104	5 (0)
Bayburt	Var	-	114	114	124	124	3 (2)
Bilecik	Yok	-	-	41	47	47	7 (0)
Bingöl	Yok	-	-	52	57	57	3 (0)
Bitlis Eren	Var	-	-	82	94	94	3 (0)
Boğaziçi	Yok	57	57	57	62	62	20 (0)
Bozok	Var	104	114	114	134	134	8 (2)
Bülent Ecevit	Var	41	47	104	114	114	6 (1)
Celal Bayar	Var	144	154	154	164	164	20 (0)
Cumhuriyet	Var	82	114	114	124	124	4 (1)
Çukurova	Var	144	154	154	164	164	18 (0)
Dicle	Var	41	47	94	104	104	16 (5)
Dokuz Eylül	Var	186	196	196	206	206	32 (3)
Dumlupınar	Var	104	114	114	124	124	16 (0)
Düzce	Var	-	-	-	94* **	209* **	5 (0)
Ege	Yok	52	57	57	62	62	21 (3)
Erciyes	Var	144	154	154	164	186	14 (2)
Erzincan	Var	-	-	-	94	94	5 (0)
ETU	Var	-	-	-	-	82	3 (0)
Fırat	Var	144	154	154	340* **	342* **	16 (0)
Gazi	Yok	93	98	160*	185* **	187* **	27 (5)
Gaziantep	Var	144	154	154	164	164	17 (2)
GOPU	Yok	-	-	-	47	47	4 (1)
Gümüşhane	Var	124	134	134	144	144	14 (2)
Harran	Var	104	114	114	124	124	9 (0)
İnönü	Var	-	36	72	82	104	9 (0)
İstanbul	Yok	72	72	72	77	77	22 (1)
İTÜ	Yok	271	271	271	282	282	93 (7)
İYTE	Yok	-	-	41	47	47	12 (0)
KTÜ	Yok	370	370	432*	514* **	259* **	33 (2)
Karabük	Var	-	-	-	114	134	3 (0)
Kırıkkale	Var	104	114	114	124	124	7 (1)
Kırklareli	Yok	-	-	-	-	41	4 (0)
Kilis 7 Aralık	Var	-	-	-	94	94	2 (0)
Kocaeli	Var	144	154	154	164	164	13 (0)
Kocatepe	Yok	-	-	-	47	47	13 (0)
KNEU	Yok	-	-	-	47	47	5 (0)
Korkut Ata	Var	-	-	62	82	82	4 (0)
MAEU	Yok	-	-	-	-	41	7 (0)
Mersin	Yok	-	-	-	-	41	3 (0)
MSKU	Yok	41	47	47	52	52	10 (0)
MKU	Var	164	176	176	186	186	17 (0)
NKU	Yok	52	57	57	62	62	13 (0)
Niğde	Var	104	114	114	134	134	12 (0)
OMU	Var	104	114	114	124	124	10 (0)
ODTÜ	Yok	233	239	240	268	268	56 (0)
Osmangazi	Var	186	196	196	206	206	25 (0)
Pamukkale	Var	164	176	176	186	186	26 (1)
RTEU	Yok	-	-	-	-	41	4 (0)
Sakarya	Var	186	248	248*	320* **	322* **	28 (0)

Selçuk	Var	164	176	176	186	186	24 (5)
SDU	Var	186	196	196	206	310* **	27 (0)
KSU	Var	31	36	72	94	104	5 (1)
Şırnak	Var	-	-	72	104	114	5 (0)
Tunceli	Var	-	104	104	114	114	1 (3)
Uludağ	Yok	-	-	31	36	36	5 (0)
Uşak	Yok	-	-	-	-	31	5 (0)
YTÜ	Yok	268	268	268	278	180	57 (3)
Yüzüncü Yıl	Yok	-	31	31	36	36	6 (0)

Tablo 1.(b) İnşaat Mühendisliği Eğitimi Programları, 2009-2013 Öğrenci Kontenjanları ve Öğretim Üyesi ve Öğretim Görevlisi Sayıları – Vakıf Üniversiteleri

Üniversite	İl. Öğretim	(2009)	(2010)	(2011)	(2012)	(2013)	Öğretim Üyesi (Öğr.Görevlisi)
Arel	Yok	-	-	60	60	60	3 (1)
Atılım	Yok	60	60	70	60	70	10 (0)
Avrasya	Yok	-	-	60	70	80	3 (0)
Aydın	Yok	-	-	60	70	70	6 (0)
Beykent	Yok	51	60	70	70	80	4 (0)
Bilgi	Yok	-	-	-	50	60	2 (0)
Bursa Orhangazi	Yok	-	-	-	40	48	3 (0)
Canik Başarı	Yok	-	-	-	60	70	4 (0)
Çankaya	Yok	-	-	-	50	55	6 (0)
Fatih	Yok	-	-	-	96	100	8 (0)
FSMU	Yok	-	-	50	50	50	12 (0)
HKU (Gazikent)	Yok	-	-	100	100	54	4 (1)
Gediz	Yok	-	-	60	70	80	6 (1)
Gelişim	Yok	-	-	-	55	55	7 (0)
Işık	Yok	-	-	85	85	140	5 (0)
İzmir Ekonomi	Yok	-	-	-	-	50	4 (0)
Katip Çelebi	Yok	-	-	-	36	36	5 (1)
Kemerburgaz	Yok	-	-	-	56	60	3 (0)
Kültür	Yok	90	90	95	155	160	11 (2)
KTO Karatay	Yok	-	-	-	-	50	4 (0)
Maltepe	Yok	-	-	40	110	104	4 (0)
Melikşah	Yok	-	-	-	-	46	5 (0)
Nişantaşı	Yok	-	-	-	-	60	3 (0)
NNYU	Yok	-	-	40	55	55	3 (0)
Okan	Yok	-	70	70	70	85	7 (0)
Özyeğin	Yok	-	-	-	60	70	3 (0)
Toros	Yok	-	-	-	50	50	4 (0)
Turgut Özal	Yok	-	-	-	-	55	4 (0)
Uluslararası Antalya	Yok	-	-	-	60	60	1 (0)
Yeditepe	Yok	50	70	80	80	85	5 (0)
Zirve	Yok	-	60	60	70	70	4 (0)
Doğu Akdeniz	Yok	71	153	122	179	134	11 (0)
GAU	Yok	-	-	-	80	75	2 (0)
Lefke Avrupa	Yok	25	60	60	55	55	4 (0)
Uluslararası Kıbrıs	Yok	38	90	90	95	60	7 (0)
Yakın Doğu	Yok	27	125	120	120	140	3 (2)
TOPLAM***		5.542	6.713	7.949	10.273	10.924	1058 (63)

* Teknoloji fakültelerinde yer alan inşaat mühendisliği bölümlerinin kontenjanları dâhil edilmiştir.

** Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu mezunları (MTOK) kontenjanları dâhil edilmiştir.

*** Devlet ve Vakıf Üniversiteleri toplamı.

The interpersonal cognitive problem solving approach for preschoolers

Selahiddin Öğülmüş

Ankara University, Ankara, Turkey, s.ogulmus@gmail.com

Eda Kargı

Eastern Mediterranean University, Famagusta, Turkish Republic of Northern Cyprus, eda.kargi@gmail.com

ABSTRACT Children's ability to produce effective solutions to the problems related with their interpersonal relationships in their daily lives and to develop these problem-solving skills is closely concerned with their level of social adaptation and emotional satisfaction. It is observed that children who display behavior problems in preschool education settings usually lack interpersonal problem-solving skills. These skills are teachable to teachers and parents to help children learn I Can Problem Solve (ICPS) skills and how to use those when real problems came up. Children could learn ICPS skills and generalize them their newly acquired skills. ICPS is an extremely promising approach for promoting pro-social competence. Prevention of behavior problems in children and because of the for development of social competence is an important issue many of these models is needed to identify. This article describes the results of studies in different cultures, the interpersonal problem solving models based.

Keywords *Interpersonal problem solving, social skills, thinking skills, preschool education*

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için kişilerarası sorun çözme yaklaşımı

ÖZET Çocukların, gündelik yaşamlarında kişilerarası ilişkilerinde yaşadıkları sorunlara etkin çözümler üretebilmeleri, onların toplumsal uyum düzeyleri ve duygusal doyumları ile yakından ilişkilidir.

Okul öncesi eğitim ortamlarında davranış sorunları gösteren çocuklarda genellikle kişilerarası sorun çözme becerilerinin eksikliği gözlenmektedir. Bu becerilerin eksikliği, çocukların akranları ile ve yetişkinlerle olan olumlu etkileşimlerinin gelişimini engellemektedir. Kişilerarası ilişkilerde sorun çözme becerileri öğrenilebilir ve öğretilir. Bu beceriler yaşamda bu tür sorunlar ortaya çıktığında çocukların sorun çözme becerilerini kullanabilmeleri için, öğretmenler ve anne babalar tarafından çocuklara öğretilir. Çocuklar edindikleri sorun çözme becerilerini, yeni kazandıkları becerilere genelledebilirler. Kişilerarası sorun çözme becerileri, çocuklarda pro-sosyal davranışların ve bu yolla da toplumsal yeterliğin gelişimi için son derece destekleyici bir yaklaşımdır. Çocuklarda davranış sorunlarının önlenmesi ve toplumsal yeterliğin gelişiminin güçlenmesi için, başta Ben Sorun Çözebilirim (BSC) kişilerarası ilişkilerde sorun çözme yaklaşımı olmak üzere, çeşitli modeller ve yaklaşımlar vardır. Bu makalede, araştırmaların sonuçları, kişilerarası sorun çözme modelleri ekseninde açıklanmaktadır.

**Anahtar
Sözcükler**

Kişilerarası sorun çözme, sosyal beceriler, düşünme becerileri, okul öncesi eğitim

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

İnsanın bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi karşılıklı olarak birbirini etkiler ve gelişim bir bütündür. Örneğin bir çocuğun yaşamı boyunca toplumsal ve duygusal yönden uyumlu bir birey olması, onun akademik başarısını etkilemektedir. Gelişim, çocukların okul öncesi dönemde yaşatlarıyla ve yetişkinlerle bir arada olmaları, ortak yaşantıları paylaşarak deneyim kazanmaları ve sosyal becerilerini güçlendirmeleri ile mümkündür (Fan ve Chen, 2001). Bireylerin toplum içinde bağımsız olarak yaşayabilmeleri ve yaşam kalitelerini arttırabilmeleri çoğunlukla kurdukları kişiler arası ilişkilere ve etkileşimlerin niteliğine bağlıdır. Kişilerarası etkileşim, tarafların duygu, düşünce ve davranışlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilen ve karşılıklılık içeren bir süreçtir (Öğülmüş, 2001). İnsan, birbirine benzeyen ve farklılaşan hatta çatışan gereksinimleri olan bireylerin oluşturduğu karmaşık bir toplumda yaşamayı öğrenmeye ve diğer bireylerle karşılıklı etkileşim halinde olmaya, yaşam boyu gereksinim duyar. Toplumsal yeterlik, bireyin karşılaştığı sorun içeren durumlara yanıt verebilme potansiyelinin etkililiğini ifade etmektedir. Zigler (1972), etkililiği çevre ile baş edebilme konusundaki etkililik olarak tanımlamaktadır. Bu açıklamalardan da anlaşıldığı üzere, toplumsal yeterlik, kişilerarası ilişkileri ve sorun çözme becerilerini kapsayan bir beceridir. Vygotsky'e göre psikolojik gelişim, toplumsal düzlemde, bireysel düzleme doğru ilerlemektedir. Toplumsal dünya çocuğun gelişimine rehberlik eder, toplum anababalara ve öğretmene özel bir rol yüklemektedir (Miller, 1993). Çocuğun bilişsel gelişimini izlemek ve anlamak için kültürel tarihini ve geçmiş deneyimlerini bilmeye ihtiyaç vardır. Bu bağlamda, bilişsel gelişim toplumsal etkileşimlerde bulunmayı gerektirir. Bilişsel yaklaşıma dayalı olarak Shure (1992) tarafından geliştirilen "Ben Sorun Çözebilirim" (I Can Problem Solve) programı, bireylere kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırmayı amaçlayan bir programdır. Bu yaklaşım temel olarak çocuklarda toplumsal katılımın ve uyumun araçları olarak farklı düşünme becerilerine odaklanmıştır. Yaklaşımın en önemli özelliği, çocuklara sorun çözmeye ilişkin karar verme sürecinde ne yapacaklarını ya da ne düşüneceklerini değil, nasıl düşüneceklerini öğretmesidir. Shure ve Spivack'ın (1982) "Kişiler Arası Problem-Çözme ve Klinik Teori" olarak adlandırdıkları modelde gösterilmiştir ki eğer çocuklar tipik günlük sorunları çözmeyi öğrenebilirlerse dürtüsel (impulsif), içe kapanık, saldırgan veya antisosyal davranma olasılıkları azalır. Bu davranışların erken dönemde önlenmesi çok önemlidir, çünkü Parker ve Asher'a (1987) göre ileriki yıllarda sorunlu akran ilişkileri ve bireysel uyum sorunları konusunda bu öncü davranışların ciddi sorunlara zemin hazırladığı bilinmektedir. Eğitimciler ve klinisyenler duygusal gerilimin hafiflemesinin bireyin doğru düşünmesine yardım edebileceğini iddia etseler de, BSC (Ben Sorun Çözebilirim) modeli, doğru düşünme yeteneğinin duygusal gerilimi hafiflettiği görüşünü desteklemektedir. Sorun çözme ön becerilerinden aynı ve farklı kelimeleri, çocukların "FARKLI insanlar AYNI şey hakkında FARKLI duygular hissedebilirler" şeklinde düşünmelerine yardım edecek olan sorun çözme sözcükleridir. Ayrıca çocuklar, bu sözcükler aracılığıyla aynı sorunu çözmek için farklı yollar olduğunu da öğrenmektedirler. Webster-Stratton, Reid ve Hammond (2001) yaşları 4-8 arasında değişen ve davranım bozukluğu sorunu yaşayan 99 çocukla çalışmışlardır. Deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanan çocuklardan deney grubunda olanlara sosyal beceri eğitimi ve sorun çözme eğitimi verilmiştir. Eğitim sonrasında deney grubundaki çocukların ev ortamında dışa yönelim sorunlarında anlamlı bir şekilde azalma meydana gelmiştir. Bu çocuklar okulda daha az saldırgan davranışlar göstermişler ve daha olumlu sorun çözme stratejileri geliştirmişlerdir. Bir yıl sonra yapılan izleme çalışmasında, eğitimlerden sonra gözlemlenen anlamlı değişimlerin büyük bir çoğunlukla sürdüğü belirlenmiştir. Kişiler arası ilişkilerde sorun çözme becerisi okul öncesi dönemde desteklenmesi gereken ve etkileri tüm yaşam boyu süren bir beceridir. Bu nedenle kişiler arası sorun çözme becerileri ve özellikle de bu becerilerin çocuklara öğretilmesi konusunda gittikçe artan bir ivmeyle çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Araştırmalar, çocukların bu beceriyi 4 yaşından itibaren kazanabileceğine ilişkin bilimsel kanıtlar sunmaktadır (Shure, 2001). Hune ve Nelson (2002), öğretmenlerin gözlemlerine dayalı olarak, antisosyal davranış sorunları geliştirme konusunda riskli davranışlar gösteren 4-5 yaşlarındaki çocuklarla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmacılar bu davranışları itme, vurma gibi yıkıcı davranışlar olarak tanımlamışlardır. Araştırma sonucunda eğitim verdikleri grubun, eğitim almayan gruba oranla, daha fazla olumlu sosyal davranışlar içeren çözümler ürettiğini ve bu çocukların saldırgan davranışlarında azalma olduğunu saptamışlardır. Erwin, Purves ve Johannes (2005), 7-8 yaş grubu 31 ilköğretim öğrencisi çocukla çalışmışlardır. Katılımcıların 16'sı deney grubuna, 15'i de kontrol grubuna atanmışlardır. Deney grubuna 3 hafta boyunca 6 ders BSC (sorun çözme) eğitimi verilmiştir. Eğitimler süresince deney grubundaki çocuklar kendi aralarında

seçkisiz olarak 4 ya da 5 kişilik küçük alt gruplara ayrılmışlardır. Çocuklar üç sosyal çatışma durumunda alternatif çözüm üretme ve sonucu dikkate alarak düşünme boyutlarında değerlendirilmişlerdir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında deney grubundaki çocuklar lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca alternatif çözüm üretme ve sonucu dikkate alarak düşünme puanları arasında da anlamlı ilişki olduğunu saptamışlardır. Sonuç olarak, BSC eğitiminin alternatif çözümler üretme ve sonucu dikkate alarak düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada eğitim grubunda olan çocuklar eğitim almayan kontrol grubundaki çocuklara oranla anlamlı bir şekilde ilerleme göstermişlerdir. Bu sonuçlar grup ikliminin olumlu yönde geliştirilmesi açısından da BSC eğitiminin önemine dikkat çekmektedir. Araştırmacılar, genellikle müdahale temelli yaklaşımların sosyal davranışsal sorunların önlenmesinde etkili olduğu ve bu müdahalelerin erken yıllarda yapılması gerektiği konusunda görüş birliği içindedirler (Loeber, 1990; Walker, Colvin ve Ramsey, 1995; Walker ve Sylwester, 1991). BSC programının etkililiğine ilişkin, Kargı (2009), tarafından yürütülen bir diğer çalışmada da, kişiler arası sorun çözme becerileri eğitimi alan çocukların sorun çözme beceri puanlarının kontrol grubuna oranla anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, deney grubunda yer alan çocukların sorun davranışlarının da anlamlı bir şekilde azaldığı saptanmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak çocuklara verilen kişiler arası sorun çözme becerileri eğitiminin çocukların sorun çözme becerilerini geliştirme ve davranış sorunlarını azaltmada etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sorun çözme ve sorun davranış değişkenleri arasında bir ilişki olduğu, ancak çocukların anne-çocuk sorunlarına ve akran sorunlarına ilişkin olarak önerdikleri kategori ve çözüm sayılarının sorun davranışların anlamlı bir yordayıcısı olmadığı saptanmıştır. Son yıllarda çocuk, aile ve okullara yönelik önleme çalışmalarına ilişkin yapılan araştırmalarda önemli bir ilerleme kaydedilmiş ve psikolojik belirtilerin azaltılmasında etkililiği kanıtlanmış programların sayısı artmıştır. Duygusal ve davranışsal sorunları olan çocuk ve ailelerin yaşadıkları bireysel zorlukların yanı sıra, ruh sağlığı sorunlarının toplum için de bedeli ağırdır. Çocukluk dönemi ruhsal sorunlarının azaltılması için, müdahalenin erken dönemlerde, belirtiler ortaya çıkmadan önce başlatılması gerekmektedir.

INTRODUCTION

Pre-school education aims at contributing to the child's physical, cognitive, emotional and social development; and thus growing healthy children who are able to realize their potentials. These aspects of development are closely related to each other. For a child to be a socially and emotionally adaptable individual throughout the life influences his/her cognitive functions and academic achievement. For individuals to live independently within the society and to increase their quality of life is mostly dependent on their interpersonal relationships. Pre-school education also develops the social skills and social competence of children. Social skills enable the individual to adapt to the society, to integrate with the society, and to communicate with his/her peers and other individuals. In addition, they improve academic skills and facilitate the rise of achievement in these skills. Social competence is the effectiveness of the potential of an individual in reacting to encountered issues. According to Zigler, Bella & Watson (1972), however, it is the effectiveness in dealing with the environment. As indicated by these explanations, social competence has the quality of including interpersonal relationships and problem solving skills. Interpersonal Cognitive Problem Solving (ICPS) approach has been developed by Myrna Shure and this program includes some critical skills supporting the development of social competence. There is a consensus on the issue that the individuals who are skillful in social behaviors gradually become productive, respectable and successful individuals. For instance, Heppner et al. (1983) have studied the cognitive differences between children's self-evaluations. It was found that the children who consider themselves to be effective problem solvers have more positive self-concept, know themselves better and criticize themselves less than the others do.

Problem Solving as a Social Skill

The human needs to learn to live in a complex society composed of individuals who have similar, different and even conflicting needs, and to interact with other individuals. This interaction is a process which contains reciprocity that might influence the parties' emotions, thoughts and behaviors in positive or negative ways (Öğülmüş, 2001).

Vygotsky emphasizes on social interactions as the sources of development (Karpov, 2003). According to Vygotsky, the psychological development moves from the social level to the individual level. The social world guides the child's development (Miller, 1993).

In order to understand the child's development, it is needed to understand how the child is grown in the society. According to Vygotsky, the system of thinking is not a product of only the internal factors but also of the cultural institutions and social interactions. Children learn the cultural facts through social activities. In this respect, the cognitive development needs social interactions.

Gardner (2006) argues that the respectful mind sees and respects the inter-individual and inter-group differences, since it is impossible today for a person to maintain a life in seclusion from others. The respectful mind tries to understand "others" and seeks ways to cooperate with them. Gardner (2006) suggests that the reactions such as respecting others emerge in the very early periods of life.

Table 1. Using Problem Solving Skills

Developmental Indicators	Example behaviors
1. Discovering problems	The child may express / define his/her personal problems
2. Making efforts to solve the problems	The child may modify his/her acts according to a new information or a new situation (e.g: may change the construction against the threat of downfall or vibration of the blocks in the construction game). The child may modify his/her behaviors according to the reactions of other children or adults.
3. Working with others to solve problems	The child cooperates with others in making decisions (e.g: may decide which game to play with friends). Suggests solutions to the problems with other children, decides whose turn is first and next.

Table 2 Taking Initiatives / Entrepreneurship

Developmental Indicators	Examples
1. Starting interpersonal relations with others	Invites his/her friends to the game. Joins the game while the friends are playing. Participates in group activities Suggests new game activities.
2. Making decisions independently	May select the materials for the project Assists others. Warns others when they make mistakes, corrects their mistakes.
3. Presents autonomous behaviors during activities, training routines and games.	Hangs his jacket up when s/he arrives at school. Likes to often play alone. Accomplishes the task given/ finishes the task s/he started.

A model about how children use their problem solving skills is presented in the Table 1 with developmental indicators and example behaviors, and the developmental indicators related to taking initiatives/ entrepreneurship are presented in the Table 2. The model contains a cyclical structure about developing expectations towards producing solutions, defining the problem, producing solutions with tools such as producing alternatives and negotiation in the dimensions of thinking and behavior, and what should be taken into consideration in situations of agreement and disagreement.

The Interpersonal Cognitive Problem Solving Program for Preschoolers

The “I can Problem Solve” program, which is based on the cognitive approach and aims at providing individuals with interpersonal problem solving skills, was developed by Shure (1992).

This education approach has been especially applied to children. The approach basically emphasizes on different thinking skills as the tools of social participation and adaptation in children. The most important feature of the approach is that it teaches children how to think, rather than what to do or what to think, in the decision-making process related to problem-solving.

The ICPS approach is widely used with children and adults in places such as schools and hospitals. The problems are diverse; such as impulsivity, hyperactivity and social exclusion in children and adolescents, and increasing problems in social interactions and interpersonal relations in adults. Though it has a wide application area, most of the ICPS researches focus on children and especially little children. One of the advantages of this method is that it is easy to include it in pre-school or elementary school programs. It prevents little problems to grow up.

The ICPS programs contain various social-cognitive skill, and for instance, preschool version of ICPS Program includes 59 lessons in Table 3. The ICPS researchers focus generally on two main thinking skills. These are; finding alternative solutions and thinking by considering the result. These two thinking skills seem to be closely related to the adaptation of small children. Children who are weak in finding alternative solutions and who show impulsive and aggressive behaviors implement only one strategy to attain what they desire and to solve the problems that they face, and thus, they show the tendency to use force when they fail (Erwin et al., 2005).

New approaches to analyze behavioral problems in children use the social skill training as an intervention tool especially in alleviating interpersonal problems.

A significant relationship has been found between children's pre-social problem solving strategies in the pre-school period and their social acceptances in the kindergarten and even in the first or second grades of the primary school. In addition, it is accepted that a relationship exists between social cognition and social behavior, and thus the peer acceptance is an important variable to comprehend these relationships in children's nature (Miller-Musun, 1993).

As Spivack and Shure’s “Inter-Personal Problem Solving and Clinical Theory” model indicates, if children are able to learn how to solve typical everyday problems, they will less likely be impulsive, introvert, aggressive or antisocial. It is very important for these behaviors to be prevented in adolescence. Although educators and clinicians argue that the alleviation of emotional stress may help the individual's right thinking, the ICPS suggests the opposite, that is, the right thinking skill alleviates the emotional stress.

Table 3. The Content of Problem Solving Skills Training Program

Courses	Problem Solving Pre-Skills
1-10	Teaching the vocabulary of the program (IS, IS NOT, SOME-ALL, SAME-DIFFERENT)
11-18	Assisting children to know their and others' emotions (HAPPY, SAD, ANGRY)
19-22	Encouraging the children to develop skills related to listening and paying attention
23-28	Introducing the concepts of WHY-BECAUSE, MAYBE-PERHAPS to the children
29-31	Teaching to acknowledge individual differences and learn others' choices.
32-33	Helping children to figure out what is HONEST or JUST or not..
34-38	Alternative solutions: Helping children to understand what the problem is and to learn to produce numerous possible solution producing ways.
39-50	Possible solutions: Helping children to learn sequential thinking as the pre-requisite to understand cause-effect relationships.
51-59	Matching the possible solutions with the possible effects: Providing children with the possibility to practice to see the linkage between a possible solution and a possible effect.

According to Shure (1996), the ICPS helps children in;

Thinking about what to do when they have problems with another person,
Thinking about different solutions to solve the same problem,
Thinking about the possible results of what they do,
Deciding if an idea is good,

Comprehending that other people have emotions and thinking about their emotions.

Among the problem solving pre-skills, the words of “same” and “different” are the problem solving words that will help children to think in the way of “DIFFERENT people may feel DIFFERENT about the SAME thing”. Moreover, children learn that there exist *different* ways to solve the *same* problem.

It is suggested that several negative problem behaviors which are not approved by the society (lack of impulsive control, inability to postpone pleasure, inadequacy in coping with failure, corrupted friend relations, low empathy skill etc.) start in the pre-school period; thus it is important to put emphasis on preventing social behavioral problems at early ages.

Problem Solving Training and Behavioral Disorders

Webster-Stratton, Reid and Hammond (2001) worked with 99 children who were between 4-8 years of age and having behavioral disorder. Those who were in the experimental group were given social skill training and problem solving training. After the training, a significant decrease was observed in the extroversion problems of the children in the experimental group in the home environment. They presented less aggressive behaviors and developed more positive problem solving strategies at school. In the follow-up study conducted one year later, it was observed that the significant changes after the training were still present.

In a study aiming at decreasing aggressive behaviors in pre-school children, the teachers were taught rational methods that they can use while dealing with children who present aggressive behaviors. After this training, when children presented aggressive behaviors, the teachers gave them instructions in which they explained that hitting others may cause injuries, the children will not like those who hit them, and it is better to think about alternatives rather than hitting. Further observations indicated that the aggression in these children has decreased compared to others who had not received the above mentioned instructions and their cooperation with peers has increased (Zahavi and Asher, 1974, quoted by Urbain and Kendall, 1980).

Oden and Asher (1977) oriented 3rd and 4th grade students who were socially alone with a three-step social skill training program. After the study, it was found that the trained children were sociometrically more accepted by their friends. In the follow-up study, it was determined that the skills that had been taught were used and continuing to improve.

There are numerous studies on the effectiveness of the social skill training. For example, in a study conducted by Lochman, Coie, Underwood and Terry (1993), the effect of the social skill training program on aggressive and non-aggressive two groups of children rejected by their friends was examined. It was found in this study that the examined social skill training program had influence on

aggressive and rejected children, the aggressive behaviors of these children have decreased, they were less rejected and their friendship relations have increased.

The problem-solving skill in interpersonal relations is a skill which must be supported during the pre-school period and whose effects last throughout the entire life.

Hune and Nelson (2002), based on teachers' observations, conducted a study on children aged 4-5 years and showing risky behaviors in terms of developing antisocial behavioral problems. After the study, they have found that the trained group produced solutions that contain more of positive social behaviors and their aggressive behaviors have decreased, compared to the other group which had not been given training.

Erwin et al. (2005) worked with 31 elementary school children aged 7-8 years. The experimental group was given six sessions ICPS training during three weeks. The children were assessed in the dimensions of producing alternative solutions and thinking by considering the result in three social conflict situations. After the study, a significant difference was found between the post-tests of experimental and control groups in favor of the experimental group. A significant relationship was also found between the points of producing alternative solutions and thinking by considering the result. The researchers are in consensus on the fact that the intervention-based approaches are generally effective in preventing social behavioral problems and these interventions need to be done in early years (Loeber, 1990; Walker, Colvin and Ramsey, 1995; Walker and Sylwester, 1991).

Problem Solving Training and Interpersonal Relations

It has been determined that improving children's skills to produce effective solutions to everyday social problems is closely related to the social adaptation level, emotional satisfaction and happiness. Researches have also determined that, as a result of improving interpersonal problem solving skills, several characteristics of children have improved such as role taking skills, leaning to positive social behaviors, increasing in-group functionality in the classroom, focus of control, general social adaptation and peer acceptance (Erwin, 1993). Dinçer (1995) have determined that the alternative solution suggestions that the children who were aged 5 years and given interpersonal cognitive problem solving training produced against interpersonal problems in the dimensions of mother-child problems and peer problems were significantly higher than those of children who were not trained.

Along with the Spivack and Shure's traditional method, it has been observed that numerous short-term intervention methods have created effective changes in children's cognitive skills.

It is observed that the children who exhibit behavioral problems in pre-school education environments mostly lack social skills and interpersonal problem solving skills. The lack of social skills in the early period is closely related to the school achievement, interpersonal relations, and adult functionality problems in the consequent years (Parker and Asher, 1987). Answering the demands of the social environment usually requires problem solving (Durlak, 1983). The children who are unable to develop these skills are rejected by their peers and have negative interactions with adults (Wittmer et al., 1996). These negative experiences negatively affect children to develop positive social behaviors, to improve problem solving skills and their academic achievements.

It is suggested that those children who have interpersonal problem solving skills are disappointed less, show less anger when they fare ill, are not aggressive, consider other people more, are more eager to share and are more able to make friends (Shure, 1996).

The possibility for the children who have not learned how to solve interpersonal problems that they face in their daily lives to behave impulsive, introvert, aggressive or antisocial is higher. However, it is very important for such behaviors to be prevented in the pre-school period, because it is known that these pioneer behaviors pave the way for more serious problems in the development of peer relationships and further personal adaptation skills.

Shure and Spivack (1982), based on the findings that they got from many studies that they conducted, suggest that as children learn to solve the problems that they face in their interpersonal relations in the daily life; their impulsive, aggressive and disruptive behaviors will significantly decrease.

Barkley et al.(2000), in their study in which they tested the effectiveness of psychoeducational intervention programs for pre-school children who exhibit disruptive behavior disorder, supported the children attending kindergarten in different situations. These situations are; no intervention, family education, and full-day therapeutic intervention in the classroom. Children in different groups were monitored for nine months and, before and after the intervention, assessed through CBCL (The Child

Behavior Checklist), TRF (Teacher Report Form) and the direct observation form. The research findings have indicated that the attention and aggression problems of the children who had been in the situation of full-day therapeutic approach have significantly decreased. These findings show that the psychoeducational intervention program implemented in the kindergarten can significantly reduce disruptive behaviors.

It has been determined in the literature that the problem solving skill programs have become effective in little children especially to reduce their extroversion problems (Mc Mahon, 2000). These educational intervention programs focus on general behavioral adaptation rather than behaviors such as aggression or violence. In another study, teachers were given training and a program-based intervention was implemented within the scope of a project aiming at supporting and improving pre-school children's resiliency. The children in this intervention program were given training on issues such as expressing their emotions, understanding others' emotions, communication skills, producing non-violent solutions to the problems in interpersonal relations, decision-making and competence skills. It was determined after the research that the extroversion problems of the children have decreased significantly (Dubas et al.1998, quoted by.Mc Mahon, 2000). Özcan (2007) has examined the effects of ICPS Program on 33 children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). She found that ICPS training decreases ADHD symptoms as impulsivity and oversight, and also effects the aggressive behavior, rule-breaking and introverted behaviors (Özcan and Öğülmüş, 2010). Kargi (2009), tested the effectiveness of the Interpersonal Problem Solving Program (ICPS) in developing problem solving skills and reducing problem behaviours of 4 year old children who attend preschool. The study results show that the problem solving skills scores of the children who received interpersonal problem solving skills education were significantly higher than those of the children the control group and that the problem behaviours of the children in the experiment group reduced significantly. The findings demonstrate that interpersonal problem solving skills education given to children was effective in developing their problem solving skills and reducing their problem behaviours.

DISCUSSION and CONCLUSION

Along with the individual difficulties that the children who have behavioral and emotional problems and their families experience, the cost of mental health problems for the society is also high. In order to alleviate childhood mental problems, the intervention should start in early periods in which symptoms do not yet appear.

The pre-school years are critical years for development in terms of the development of communication, social interaction, language skills, and self-esteem. In the pre-school period, educational environments provide the child with opportunities such as social interaction, imitation and playmate ship, and adequate models to develop adaptive behaviors; in order for the child to develop his/her behavioral patterns (Odom, 2000).

Since they are critical years for development, monitoring and assessing children's behaviors in the pre-school period are very important to support growth and to prevent possible problems (Weisz and Eastman, 1995; quoted by. Erol et al. 1998).

There are several School-based prevention programs for the emotional social development and preventing behavioral problems. The most notable exceptions in terms of popularity and empirical validity are I Can Problem Solve (ICPS; Spivack & Shure, 1989), the extensive school-based preventive intervention for Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) and Second Step apparently modeled after PATHS. PATHS and Second Step draw concepts and techniques from multiple theoretical frameworks. ICPS is based on social-cognitive theory. These programs have demonstrated effectiveness in promoting positive social behavior and reducing problem behavior in children in the early grades of elementary school (e.g., Izard, Trentacosta, King, & Mostow, 2004). According to Jayanthi and Friend's reviews (2010), many techniques based work on problem solving have been suggested for successfully generating ideas. For example; rule out criticism, generate as many outrageous, offbeat ideas, combine and build on existing ideas, use a series of verbs such as magnify, minify, modify, use the technique of mental imagery and set a quota of ideas that need to be generated or set a limit for generating ideas. ICPS intervention can provide children with skills to think about solving problems important to them when they are very young, and reduce and prevent early high-risk behaviors in ways that will increase their chance of success and social competence in junior high, high school, and beyond.

The child learns the first social relations in the family. This relation is later developed and shaped through play and school environments. The findings of the studies conducted by Cohn, Patterson & Christopoulos, (1991); Pettit and Mize, (1993); and Putallaz (1987) indicate that the parental and family love and support, and responsible family attitudes have effects on children such as having positive view of life and having positive expectations from their relations with others. Children who grow up in such family environments have high level of social competence and positive and accepting interactions with their peers. Maccoby (1996) highlighted the need for a “conceptual bridge” between intrafamily conflict and peer conflict. mothers’ as well as fathers’ marital aggression as important influences in children’s aggressive problem solving (e.g.,Duman & Margolin, 2007).

In order to improve individual development and social acceptance, it is necessary for programs that support important competence skills such as analyzing the problems in interpersonal relations in a way in which both parties win, self-regulation, social competence, adaptive behavior, decision-making and resiliency to be started in the pre-school period with early training programs. It is essential that children are supported with preventive approaches on emotional and behavioral problems whether it be inside the family or in school. Teachers might also use the instrument to support their assessment of students. For example, they might collect anecdotal records, work samples or video of children playing with a toy that has been found to increase thinking/learning, when assessing children’s performance on cognitive standards – such as problem-solving, mathematical thinking or attention. They might observe and record children’s use of a toy found to score high on creativity/imagination, when assessing standards related to selfexpression, pretend play or divergent thinking. When assessing interpersonal skills, they might observe children using toys found to increase social interaction. Trawick-Smith, Russell & Swaminathan (2011). In the context of preventive counseling services in schools, it will be beneficial for the development of children that programs like I Can Problem Solve (ICPS) are integrated into the curriculum and that teachers, families and children induce and apply to their lives such approaches. To reach this end, it is necessary, by being benefited from the contemporary literature, to develop programs that are culture and value specific, creative, effective, efficient, multi-module and supporting all areas of children's development.

REFERENCES

- Barkley, R. A., Shelton, T.L., Crosswait, C., Moorehouse, M., Fletcher, K., Baret, S., Jenkins, L., & Metevia, L.(2000). Multi-method psycho-educational intervention for preschool children with disruptive behavior: Preliminary results at post-treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 319-332.
- Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Duman, S.,Margolin, G. (2007) Parents’ aggressive influences and children's aggressive problem solutions with peers, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 36, (1), 42-55.
- Durlak, J.A. (1983). *Social problem solving as a primary prevention strategy. Theory, research and practice*. New York: Pergamon.
- Erwin, G.P.(1993). *Friendship and peer relations in children*. Chichester:Wiley.
- Erwin, G.P., Purves, G.D., & Johannes, C.K. (2005). Involvement and outcomes in short-term interpersonal cognitive problem solving groups. *Counselling Psychology Quarterly*, 18(1), 41–46.
- Fan, X & Chen ,M. (2001). Parental involvement and students academic achievement. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 20-21.
- Gardner, H.(2006). *Eğitimli akıl*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Heppner, P.P. (1987). An information processing approach to personal problem solving. *Counselling Psychologist*, 15, 371–447.
- Hune, B.J. & Nelson, M. C. (2002). Effects of teaching a problem-solving strategy on preschool children with problem behavior. *Behavioral Disorders*, 27(3), 185–207.
- Izard, C.E , Trentacosta, C.J. , King, K.A. & Mostow, A.J. (2004) An Emotion-Based Prevention Program for Head Start Children. *Early Education and Development*, 15(4), 407-422.
- Jayanthi, M., Friend, M. (2010). Interpersonal problem solving: A selective literature review to guide practice: *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 3, (1), 39-53.
- Kargı, E. (2009). *Bilişsel yaklaşıma dayalı kişilerarası sorun çözme becerileri kazandırma (BŞÇ) programının etkililiği: Okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma*, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Karpov, Y.V. (2003). *Development through the life span: A neo-Vygotskian approach. Vygotsky's educational theory in cultural context*. In A.Kozulin, B.Gindis, V.S.Ageyev, S.M.Miller Eds. New York: Cambridge Press.
- Lochman, J. E., Coie, J. D., Underwood, M. K. & Terry, R. (1993). Effectiveness of a social relations intervention program for aggressive and nonaggressive, rejected children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*, 1053-1058.
- Loeber (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behaviour and delinquency. *Clinical Psychology Review, 10*, (1), 1-41.
- Mc Mahon, S.D., Washburn, J., Felix, E.D., Yakın, J. & Childrey, G. (2000). Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied and Preventive Psychology, 9*, 271-281.
- Miller, P.H. (1993). *Theories of developmental psychology*. New York: W.H. Freeman Company.
- Miller-Musun, L. (1993). Social acceptance and social problem solving in preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 14*, 59-70.
- Oden, S. & Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development, 48*, 495-506.
- Odom, S.L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*, 20-27.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişiler arası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özcan, C. (2007). *Kişilerarası Sorun Çözme Eğitiminin Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklardaki Karşı Gelme Belirtileri Üzerine Etkileri, Hemşirelikte Doktora tezi*, GATA Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, C. & Öğülmüş, S. (2010). "Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklara Bilişsel Yaklaşım Dayalı Kişilerarası Sorun Çözme Eğitiminin Katkıları", *TAF Preventive Medicine Bulletin, 9*(4): 391-398.
- Parker, J.G. & Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment. *Psychological Bulletin, 102*, 357-389.
- Urbain, E.S. & Kendall, P.C. (1980). Review of social cognitive problem solving interventions with children. *Psychological Bulletin, 88*, 109-143.
- Shure, M. (2001). I Can Problem Solve (ICPS): An interpersonal cognitive problem solving program for children. *Residential Treatment for Children & Youth, 18*(3), 3-14.
- Shure, M. (1996). *Raising a thinking child*. New York: Henry Holt and Company, Inc.
- Shure, M. (1992). *I can problem solve: An interpersonal cognitive problem solving program (ICPS) preschool*. Illinois, Champaign: Research Press.
- Shure, M.B. & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem solving in young children. A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology, 10*, 341-356.
- Trawick-Smith, J., Russell, H., & Swaminathan, S. (2011). Measuring the effects of toys on the problem-solving, creative and social behaviours of preschool children, *Early Child Development and Care, 181* (7), 909-927.
- Walker, H.M., Colvin, G & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behaviour in school*. California: Pacific Grove.
- Webster-Stratton, Reid. H. (2001). Social skills and problem solving training for children with early onset conduct problems: Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*(7) 943-952.
- Weisz, J. R., Suwanlert, S., Chaiyasit, W., Weiss, B., Achenbach, T. M. & Trevalathan, D. (1989). Epidemiology of behavioral and emotional problems among Thai and American Children: Teacher reports for ages 6-11. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30*, 471-484.
- Wittmer, D., Doll, B. & Strain, P. (1996). Social and emotional development in early childhood: The identification of competence and disabilities. *Journal of Early Interventions, 20*(4), 299-317.
- Zigler, E., Bella, D., Watson, N. (1972). Developmental and experiential determinations of self image disparity institutionalized and non institutionalized retarded and normal children. *Journal of Personality and Social Psychology, 23*(1), 81-87.

Okul müdürlerinin yapılandırmacı eğitim-öğretim stratejilerine dayalı görüşleri: Hatay İli örneği

Cem Babadoğan

Ankara Üniversitesi Ankara, Türkiye, cbabadogan@gmail.com

Çetin Toraman

Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye, cetintoraman@gmail.com

ÖZET Günümüzde hiyerarşik, bürokratik ve merkezden yönetilen okul örgütlenmelerinden uzaklaşarak daha katılımcı, çevresiyle bütünleşmiş, öğrenci ve öğretmen katılımına önem veren ve topluluk bilincinin geliştiği okul örgütlenmelerini yaratmak gelmektedir. Bu araştırmada Hatay il sınırları içerisinde bulunan okullarda görev yapan yöneticilerin çeşitli değişkenler bakımından yapılandırmacılığa yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. soruya cevap aranırken “İki Değişken İçin Ki-Kare Testi” kullanılmıştır. Bu araştırmada okul türünün yapılandırmacı anlayışa dayalı kavram ve uygulamaların, yönetici ve öğretici rollerinin, okul yönetimi özelliklerinin ve sınıf söylemelerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin konularda anlamlı farklılık yarattığını ortaya çıkarmıştır. Bunun dışında kalan yöneticinin statüsüne, okul tipine, cinsiyete, hem öğretmenlik hem de yönetici kıdemine göre yapılandırmacılığa ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık oluşmamıştır. Yöneticilerinin ortalama puan dağılımları bakıldığında genel durumun kararsızlıkla katılma arasında katılmanın alt sınırında bulunduğu görülmektedir. öğretmenlikten geçerek yöneticiliğe atanan bireylerin bu konularda bilgi, beceri ve yetkinlik yönlerinden eğitim eksiklikleri olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler Yapılandırmacılık, okul müdürü, strateji, Hatay

School principal's views about constructivist education-instruction strategies: the sample of Hatay Province

ABSTRACT Today it is necessary to create school organizations which are more participatory, and integrated with environment. Such organizations emphasize teacher and student participation, and are in the community rather than being hierarchical, bureaucratic, and central. In this research it is aimed to determine the views of managers and teachers who work at schools in Hatay province towards constructivism according to various variables. While searching an answer to the question, chi square test for two variables was used. This study revealed a significant difference in certain topics such as concepts and applications based on constructivism, school type, the role as a manager, characteristics of school management, and school discourse. No significant difference was originated towards constructivism in terms of manager's status, school type, sex, teaching and managing experience. When weighted average score distributions of the managers are considered, it can be seen that the overall situation is at the lower boundary of agreeing between indecisiveness and agreeing. It can be stated that people appointed to managerial positions after being a teacher have educational deficiencies in terms of knowledge, skills, and perfection on these issues.

Keywords Constructivism, director of school, strategy, Hatay

EXTENDED SUMMARY

More than being a philosophical concept, constructivism is a contemporary concept as a political, learning, teaching, ethical and general education theory or as a world view which remains on the agenda. In the creation of this concept, intellectuals such as Socrates, Aristotle, Locke, Berkeley, Kant, Vico, Dewey, Kuhn, and Wittgenstein played important roles. Constructivism has different types such as cognitive, social, radical, cybernetics, critical. However, the most notable ones in educational applications are cognitive, social, and radical constructivism. Cognitive constructivism has emerged as a result of Piaget's theory. It focuses on student learning in different circumstances and the effects of experiences of students on his/her learning. According to him, learning is a dynamic, multidimensional and nonlinear process. Learning mostly requires first the breaking of the balance of individual and then forming that balance again in a higher level. Vygotsky, the leader of social constructivism, put the emphasis on social context in the construction of knowledge by the learner and stressed that knowledge should not be transmitted by adults. According to Glasserfeld, the leading supporter of radical constructivism, radical constructivism is a thinking style for knowledge and an act of knowing. Knowledge, according to this view, knowledge cannot be acquired passively by the learner, but can be constructed efficiently. As known, in the implementation of educational policies and the construction of local educational policies, school managers need to get active roles. Managers, especially in countries in which teacher population is high, have key roles for the changes of the system and applications to increase quality. People who add managerial roles to teaching position support the ideas they put forward towards their colleagues, use the materials and other resources which provide student interaction in addition to raw data and basic resources, and they have the students use it. Today it is necessary to create school organizations which are more participatory, which are integrated with environment, which emphasize teacher and student participation, and which are in the community rather than organizations which are hierarchical, bureaucratic, and central. In this research it is aimed to determine the views of managers and teachers who work at schools in Hatay province towards constructivism according to various variables. While searching an answer to the question, chi square test for two variables was used. In this research it is aimed to determine the views of managers and teachers who work at schools in Hatay province towards constructivism according to various variables. In the light of this general aim, the answers of following questions are sought: (1) Is there a significant difference in terms of views towards constructivism according to manager's status?, (2) Is there a significant difference in terms of views towards constructivism according to school type (public-private)?, (3) Is there a significant difference in terms of views towards constructivism according to school kind?, (4) Is there a significant difference in terms of views towards constructivism according to sex?. (5) Is there a significant difference in terms of views towards constructivism according to the length of service of teachers? (6) Is there a significant difference in terms of views towards constructivism according to the length of service of managers? and (7) What is the weighted average score distribution of answers that managers gave to survey questions according to a fivefold rating structure? The questionnaire was publicized to 1218 managers working at schools in Hatay and data was collected from 978 managers. The completion of data collection tool by managers is more than 80%. This study revealed a significant difference in certain topics such as concepts and applications based on constructivism, school type, the role as a manager and teacher, characteristics of school management, and school discourse. In terms of concepts and applications managers at academic high schools, counseling research centers, center of science and the arts; in terms of teacher roles, managers at academic high schools, preschools, center of science and the arts and counseling research centers, primary school, secondary school and special education; in terms of manager roles, managers at academic high schools, preschools, public education centers, counseling research centers and special education institutions; in terms of school management qualities, managers at academic high schools, preschools, public education centers, primary schools, vocational Anatolian high schools, secondary schools, counseling research centers, and special education institutions differed from other types of managers in terms of their views. No significant difference was originated towards constructivism in terms of manager's status, school type, sex, teaching and managing experience. When weighted average score distributions of answers that managers gave to survey questions according to a fivefold rating structure are considered, it can be seen that the overall situation is at the lower boundary of agreeing between indecisiveness and agreeing. It can be stated that people appointed to managerial positions after being a teacher have educational deficiencies in terms of

knowledge, skills, and competence on these issues. When analyzed in terms of school type, significant differences signify that it needs to be differentiated. In the literature, there isn't enough number of qualitative and quantitative publications regarding the roles of managers according to constructivist view. In the light of this, it can be suggested that more comprehensive quantitative research done and experimental studies carried out on attention, motivation, environment cultivation strategies depending on teaching theories. Finally it can be suggested that positive discrimination be applied regarding school management.

GİRİŞ

Davranışçılığa göre öğrenme, bir canlının davranışlarında oluşagelen gözlenebilir değişmeler olarak betimlenmektedir. Bu bakışın eğitim konusundaki yansımaları özellikle Skinner'in yaptığı çalışmalarla belirginleşmiştir. Ona göre davranışın oluşumunda çevresel faktörler çok önemlidir. Bu görüşe göre öğrenme olgusunda öğrenen ikinci plandadır. Önemli olan çevresel etmenlerin uygun biçimde düzenlenmesidir.

Zaman ilerledikçe programdan çok öğrenci üzerinde odaklaşmayla birlikte; bireylerin düşüncelerini kazandığı bir dış dünyanın varlığı söz konusu olmuştur. Böylece anlamların bireylerde bağımsız olarak bulunmasının yerine, birey tarafından anlamlandırma gerçeğine dönüşüm başlamıştır. Başka bir söylemle anlam, nesnel bir gerçeklikten çok bireyin deneyimleri ışığında birey tarafından oluşturulduğu düşüncesine yönelmiştir.

Yapılandırmacılık kavramı sadece felsefi bir terim olmaktan öte; politik, öğrenme, öğretme, etik ve genel bir eğitim kuramı olarak, ya da bir dünya görüşü olarak gündemde olan bir kavramdır. Bu kavramın doğuşunda Socrates, Aristoteles, Locke, Berkeley, Kant, Vico, Dewey, Kuhn, Wittgenstein gibi fikir adamları önemli işlevler yüklenmiştir (Dündar, 2012: 197).

Bu yaklaşım türetimci öğrenme, keşfederek öğrenme, durumlu öğrenme bilişsel çıraklık ve bilişsel esneklik kuram, yaklaşım ve modellerin bir araya gelmesinden oluşmaktadır. Bir yanıyla da; bilişsel psikoloji, gelişim psikolojisi, antropoloji gibi değişik alanlardaki gelişme ve kavramlardan da yararlanmaktadır. Bu görüşte ise zihin ve beyin merceğe benzetilebilir ve bu merceğe bağlı olarak aynı nesnelere değişik kişilerce farklı algılanabilir. Bu nedenle, bilgi oluştuğu yapıdan ayrıştırılarak ya da soyutlanarak yorumlanmamalıdır. Bu açıklamaya göre öğrenme, eski bilgilerin yeni deneyim ve yaşantıların ışığında yeniden yorumlanması ve oluşturulması; öğretme ise, öğrenenlere eski deneyim ve yaşantılarını kullanma olanağı yaratabilecek ve karşılıklı etkileşimleri temel alan ortamların hazırlanması sürecidir. Bu çerçevede yöneticilerin işlevi ise öncelikli olarak bu ortamların hazırlamak ve geliştirilmek için çaba sarf etmektir.

Kuramsal Gerekeç

İngilizce karşılığı "constructivism" olan bu kavram, ülkemizde yapılandırmacılık, yapısalcılık, yapıcılık, oluşturmancılık, inşacılık, tamamlayıcılık, konstrüktivizm gibi farklı adlarla kullanılmakta olup terim bilgisi konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır.

Yapılandırmacılık

Bu görüş açısına göre, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Dolayısıyla, öğrenmenin işlevsel, uzun süreli ve anlamlı olabilmesi için öğrenci, öğrenme süreci boyunca kendi öz bilgisini oluştururken etkin olmalıdır. Bilgi, doğrudan doğruya anlatım yoluyla edilgen durumdaki öğrencinin belleğine aktarılamaz. Başka bir söylemle öğrenciyi bilgi emen bir nesne yerine bilgi üreterek büyüyen, gelişen ve olgunlaşan bir canlı olarak görmek gerekir.

Bu yaklaşımda öğretmen bir ayaklı kütüphane gibi bir kaynak olmanın ötesinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunan her öğrencinin kendi kararını kendisinin oluşturmasını sağlayan bir sorunla karşı karşıya kalan öğrencinin sorununu çözmek yerine, sorunun öğrenci tarafından çözümlenmesi için çaba gösteren bir danışman olmalıdır. Bunun için de öğrenme ve öğretme stilleri ve stratejileri konusunda donanımlı olması beklenmektedir.

Öğretmenlik becerilerinin yanına yöneticilik görevlerini ekleyen bireyler, meslektaşlarına yönelik olarak öne sürdükleri fikirleri destekler, ham veriler ve temel kaynakların yanı sıra öğrencilerin etkileşimini sağlayan diğer kaynakları ve materyalleri kullanır ve öğrencilerin kullanmalarını sağlarlar. Toplantılarda öğretmenlerin sınıflandırma, analiz, tahmin ve yaratıcılık gibi bilişsel kavramlarını dile getirmelerine olanak verirler, karşılıklı diyaloga girmelerini ve öğrencilerini araştırma yapmaya özendirirler.

Yapılandırmacılığın; bilişsel, sosyal, radikal, sibernetik, eleştirel gibi çeşitli türleri vardır ancak bunlardan eğitim uygulamalarında en çok sözü edilenler; bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılıktır. Bilişsel yapılandırmacılık, Piaget'in kuramına dayalı gelişme göstermiştir. Öğrencinin çeşitli durumlarda nasıl öğrendiği ve öğrencinin geçirdiği yaşantının öğrenmesine etkileri üzerinde durmaktadır. Ona göre, öğrenmenin; dinamik, çok boyutlu ve doğrusal olmayan bir süreç olduğunu

vurgulamaktadır. Ona göre göre öğrenme, büyük ölçüde bireyin denge durumunun bozulmasına ve dengenin yeniden daha üst düzeyde kurulmasına bağlı olmaktadır. Sosyal yapılandırmacılığın öncüsü Vygotsky, öğrenenin bilgiyi etkin bir biçimde yapılandırmasında sosyal bağlama önem vermiş ve bilginin yetişkinler tarafından aktarılmaması gerektiğini belirtmiştir. Radikal yapılandırmacılığın önde gelen savunucusu von Glasersfeld'e göre, radikal yapılandırmacılık bilgi hakkında bir düşünme biçimi ve bilme etkinliğidir. Bu görüşe göre bilgi, birey tarafından edilgen bir biçimde alınmaz ancak etkin bir biçimde yapılandırılır (Dündar, 2012: 200-206).

Türk Millî Eğitim Sisteminde, ilköğretim (2004) ve ortaöğretim (2005) düzeyinde yapılandırmacı programlar uygulanmaya başlanmıştır. Sistemsel değişikliklerde eleştirin varlığı hem doğal hem de kaçınılmaz bir durumdur. Eleştirilerin bir bölümü programların geliştirilmesi üzerine yoğunlaşırken bu sürecin kısıtlı bir akademisyen çevresiyle yürütülmesi, alt yapı ile eşgüdümlü değişimlere gidilememesi ve paydaşların yeterince nitelikli eğitim süreçlerinden geçirilmemesi yönlerinden eleştirilmiştir. Paydaşlar içinde bu anlayışa göre yöneticilerin ne yapmaları gerektiği konusunda derinlikli çalışmaların azlığı ve kapsamın yuvarlaklığı da eleştiri konuları içinde ön planda kalmaya devam etmektedir. Buna dayalı geliştirilen yönetsel önerilerin başında da hiyerarşik, bürokratik ve merkezden yönetilen okul örgütlenmelerinden uzaklaşarak daha katılımcı, çevresiyle bütünleşmiş, öğrenci ve öğretmen katılımına önem veren ve topluluk bilincinin geliştiği okul örgütlenmelerini yaratmak gelmektedir.

Yöneticilik ve Yapılandırmacılık

Bunu yaratmak için de yöneticilerin; yapılandırmacılık kavramı ve uygulamaları hakkında bilgi ve yetkinlik düzeyi, öğretmen ve yönetici rollerinin birlikteliği, sürecin görünür yüzü olan içi dolu okul ve sınıf söylemleri ile iletişim sürecindeki değişimler konularında kendilerini geliştirmeleri önerilmektedir. Bunun yanında okul ve sınıf yönetimi süreçlerindeki değişimler, bir öğretmen olarak okul müdürünün yapılandırmacı anlayışa dayalı öğrenme, öğretme, güdüleme, ortam hazırlama-geliştirme ile ölçme ve değerlendirme stratejileri ile ilgili yetkinliklerini de geliştirmeleri beklenmektedir.

Bilindiği üzere sisteme uyarlanan eğitim politikalarının uygulanması ve yerel eğitim politikalarının oluşturulmasında okul müdürlüklerinin aktif rol almasını gerektirmektedir. Yöneticiler, öğretmen kitlesi yoğun olan ülkelerde, sistemde yapılacak değişikliklerin ve nitelik artırıcı uygulamalara dönüştürülmesinde kilit bir role sahiptirler.

TED MEM tarafından 1700 öğretme üzerinde 2014 yılında gerçekleştirilen bir çalışmada; dışsal meslek boyutunda denetim şekli, çalışma koşulları, ücret, kurum politikası ve yönetimi, çalışma şartları ve iş arkadaşlarıyla ilişkiler gibi işin çevresiyle ilgili unsurlar ele alınmakta ve yönetici tutumunun da bu unsurların başında geldiği ortaya çıkmıştır (TED MEM, 2014)

Yapılandırmacı görüşün vitrininde doğal olarak öğretmen bulunmaktadır. Araştırmada yöneticilerin dil ve üsluplarının da öğretmenlerin mesleklerini olumsuz yorumlamaları konusunda etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yöneticilik gibi alanlarda gözlenen kadın öğretmen sayısının azlığı, okul sisteminde de daha çok erkeklerin kurumsal aidiyet, beklenti ve kurumsal bağlılık performansı sergilemelerine aracılık edebilmektedir. Rol uyumu olarak kadınların öğretmenliği ideal görebilmesi de, benzer bir nedenle bu sonuca katkı sağlamış olabilir. Tüm bunlara karşın kadın yönetici sayısının artırılması konusunda pozitif ayrımcılık yapılması gereklidir.

Millî Eğitim Bakanlığı kayıtlarında, öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları konusu 2014 yılı içinde öğretmenlerin en çok yeğledikleri hizmet-içi eğitim programı içinde yer almıştır. Yönetici eğitimlerinde ise bu konulara yer verilmemiştir. Bu bağlamda alınması gereken en pratik önlem, her öğretmenin bir yönetici adayı olarak düşünülerek, bu eğitimlerinin niteliğinin yükseltilmesidir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacı, veri toplama aracı, verilerin toplanma ve analiz edilme sürecinden söz edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Hatay il sınırları içerisinde bulunan okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin çeşitli değişkenler bakımından yapılandırmacılığa yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

*Yöneticinin statüsüne göre yapılandırmacılığa ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık var mıdır?
Okul tipi (resmî-özel) göre yapılandırmacılığa ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık var mıdır?
Okul türüne göre yapılandırmacılığa ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık var mıdır?
Cinsiyete göre yapılandırmacılığa ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık var mıdır?
Öğretmen kıdemine göre yapılandırmacılığa ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık var mıdır?
Yönetici kıdemine göre yapılandırmacılığa ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık var mıdır?
Yöneticilerinin anket sorularına verdikleri cevapların beşli dereceleme yapısına göre ağırlıklı ortalama puan dağılımları nasıldır?*

Verilerin Toplanması

Araştırmacıların birinin okul yöneticilerine yönelik konu ile ilgili bir konuşma yapmak üzere Hatay iline davet edilmesiyle başlayan bu süreçte, konuşmanın araştırma verilerine dayalı yapılması kararlaştırılmıştır. Bu nedenle çalışmada, araştırmanın amaçlarına uygun biçimde veri toplamaya hizmet edecek bir ölçme aracı ihtiyacı oluşmuştur. Araştırmanın amaçlarına bire bir hizmet edecek bir veri toplama aracı yapılan alanyazın taramasında rastlanmaması üzerine araştırmanın amaçlarına uygun, araştırmacı tarafından elektronik bir anket oluşturulmuştur.

Anket oluşturulduktan sonra, amaca hizmet etme düzeyini belirlemek için Eğitim Programları ve Öğretim alanında iki, Ölçme ve Değerlendirme alanında bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler sonucunda ankete son hali verilmiş ve maddelerin tepki alıp almadığı, işleyip işlemediğini belirlemek amacıyla küçük bir deneme uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamadan sonra asıl uygulama için hazır hale getirilen ankette toplam yedi madde bulunmaktadır. Bu maddelere yanıtlar "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" "Kesinlikle Katılmıyorum" ve biçiminde alınmaktadır.

Verilerin Analizi

Anket, Hatay ilinde bulunan okullarda görev yapan 1218 yöneticiye yönelik sistemde duyurulmuş ve toplam 978 yöneticiden veri toplanmıştır. Veri toplama aracının yöneticilerce doldurulma oranı %80 den fazladır. Uygulamadan elde edilen veriler IBM-SPSS 21 Paket Programına aktarılmıştır. Değerlendirme sürecinde ise doğru değerlendirmeler yapılabilmesi için veriler beşli yerine üçlü değerlendirme sistemine dönüştürülmüştür. Anket maddeleri kategorik veri (katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum) üretirken, araştırma kapsamında ele alınan değişkenler (okul türü, cinsiyet, kıdem vb.) de kategorik veri üretmektedir. Dolayısıyla iki kategorik verinin oluşturduğu frekans gözencikleri arasındaki ilişki/farklılık olup olmadığı ki-kare analizi ile test edilmiştir (Büyüköztürk, 2013; Green ve Salkind, 2008; Kalaycı, 2005).

Gözeneklerde yer alan frekans sayısının 5 ve 5'in altına düşüp düşmediği incelenmiştir. 5 ve 5'in altına düştüğünde, bu gözeneklerin toplam gözeneğe oranına bakılmıştır. 5 ve 5'in altına düşen gözenek sayısının toplam gözenek sayısına oranı %20'nin altında olduğu durumda "Pearson Ki-Kare" değeri, %20'nin üzerinde olduğu durumlarda ise "Pearson Ki-Kare Exact" değeri dikkate alınmıştır (Özdamar, 2013).

BULGULAR

Yapılan analizlerle ilgili ayrıntılı dökümler bulgular bölümünde açıklanmıştır.

Yönetici Statüsü

Yöneticinin statüsüne göre yapılandırmacılığa ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu soruya cevap aranırken "İki Değişken İçin Ki-Kare Testi" kullanılmıştır. Bu test; iki sınıflı (kategorik) değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2013; Green ve Salkind, 2008; Kalaycı, 2005).

Tablo 1. Yönetici Statüsüne Göre Yapılandırmacılık Kavramı Ve Uygulamaları Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Yönetici Statüsü				Toplam f / %
	Kurucu Müdür f / %	Müdür f / %	Müdür Vekili f / %	Müdür Yetkili Öğretmen f / %	
Katılmıyorum	3 %17.6	90 %10.8	10 %10.2	3 %11.1	106 %10.8
Kararsızım	5 %29.4	261 %31.2	20 %20.4	9 %33.3	295 %30.2
Katılıyorum	9 %52.9	485 %58	68 %69.4	15 %55.6	577 %59
Toplam	17 %100	836 %100	98 %100	27 %100	978 %100

($\chi^2 = 6.35$; $sd = 6$; $p = 0.385$)

Tablo 1 incelendiğinde, yönetici statüsünün yapılandırmacılıkla ilgili kavram ve uygulamaları bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}=6.35$, $p>.05$) görülmektedir.

Tablo 2. Yönetici Statüsüne Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Öğretmen Rollerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Yönetici Statüsü				Toplam f / %
	Kurucu Müdür f / %	Müdür f / %	Müdür Vekili f / %	Müdür Yetkili Öğretmen f / %	
Katılmıyorum	2 %11.8	93 %11.1	7 %7.1	3 %11.1	105 %10.7
Kararsızım	8 %47.1	261 %31.2	28 %28.6	10 %37	307 %31.4
Katılıyorum	7 %41.2	482 %57.7	63 %64.3	14 %51.9	566 %57.9
Toplam	17 %100	836 %100	98 %100	27 %100	978 %100

($\chi^2 = 4.87$; $sd = 6$; $p = 0.561$)

Tablo 2 incelendiğinde, yönetici statüsünün yapılandırmacı anlayışa dayalı öğretmen rollerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}=4.87$, $p>.05$) görülmektedir.

Tablo 3. Yönetici Statüsüne Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Yönetici Rollerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Yönetici Statüsü				Toplam f / %
	Kurucu Müdür f / %	Müdür f / %	Müdür Vekili f / %	Müdür Yetkili Öğretmen f / %	
Katılmıyorum	2 %11.8	86 %10.3	7 %7.1	5 %18.5	100 %10.2
Kararsızım	7 %41.2	264 %31.6	34 %34.7	12 %44.4	317 %32.4
Katılıyorum	8 %47.1	486 %58.1	57 %58.2	10 %37	561 %57.4
Toplam	17 %100	836 %100	98 %100	27 %100	978 %100

($\chi^2 = 7.07$; $sd = 6$; $p = 0.314$)

Tablo 3 incelendiğinde, yönetici statüsünün yapılandırmacı anlayışa dayalı yönetici rollerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}=7.07$, $p>.05$) görülmektedir.

Tablo 4. Yönetici Statüsüne Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Sınıf Söylemlerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Yönetici Statüsü				Toplam f / %
	Kurucu Müdür f / %	Müdür f / %	Müdür Vekili f / %	Müdür Yetkili Öğretmen f / %	
Katılmıyorum	2 %11.8	99 %11.8	9 %9.2	5 %18.5	115 %11.8
Kararsızım	9 %52.9	299 %35.8	29 %29.6	9 %33.3	346 %35.4
Katılıyorum	6 %35.3	438 %52.4	60 %61.2	13 %48.1	517 %52.9
Toplam	17 %100	836 %100	98 %100	27 %100	978 %100

($\chi^2 = 6.52$; $sd = 6$; $p = 0.367$)

Tablo 4 incelendiğinde, yönetici statüsünün yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf söylemlerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}=6.52$, $p>.05$) görülmektedir.

Tablo 5. Yönetici Statüsüne Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı İletişim Süreci Farklılıklarının Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Yönetici Statüsü				Toplam
	Kurucu Müdür	Müdür	Müdür Vekili	Müdür Yetkili Öğretmen	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	2 %11.8	107 %12.8	9 %9.2	6 %22.2	124 %12.7
Kararsızım	9 %52.9	306 %36.6	35 %35.7	11 %40.7	361 %36.9
Katılıyorum	6 %35.3	423 %50.6	54 %55.1	10 %37	493 %50.4
Toplam	17 %100	836 %100	98 %100	27 %100	978 %100

($\chi^2 = 6.42$; sd = 6; p = 0.378)

Tablo 5 incelendiğinde, yönetici statüsünün yapılandırmacı anlayışa dayalı iletişim sürecinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}=6.42$, p>.05) görülmektedir.

Tablo 6. Yönetici Statüsüne Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Sınıf Yönetimi Özelliklerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Yönetici Statüsü				Toplam
	Kurucu Müdür	Müdür	Müdür Vekili	Müdür Yetkili Öğretmen	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	3 %17.6	92 %11	10 %10.2	5 %18.5	110 %11.2
Kararsızım	6 %35.3	291 %34.8	23 %23.5	8 %29.6	328 %33.5
Katılıyorum	8 %47.1	453 %54.2	65 %66.3	14 %51.9	540 %55.2
Toplam	17 %100	836 %100	98 %100	27 %100	978 %100

($\chi^2 = 8.14$; sd = 6; p = 0.22)

Tablo 6 incelendiğinde, yönetici statüsünün yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf yönetimi özelliklerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}=8.14$, p>.05) görülmektedir.

Tablo 7. Yönetici Statüsüne Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Okul Yönetimi Özelliklerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Yönetici Statüsü				Toplam
	Kurucu Müdür	Müdür	Müdür Vekili	Müdür Yetkili Öğretmen	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	3 %17.6	96 %11.5	9 %9.2	7 %25.9	115 %11.8
Kararsızım	7 %41.2	276 %33	35 %35.7	11 %40.7	329 %33.6
Katılıyorum	7 %41.2	464 %55.5	54 %55.1	9 %33.3	534 %54.6
Toplam	17 %100	836 %100	98 %100	27 %100	978 %100

($\chi^2 = 9.56$; sd = 6; p = 0.145)

Tablo 7 incelendiğinde, yönetici statüsünün yapılandırmacı anlayışa dayalı okul yönetimi özelliklerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}=9.56$, p>.05) görülmektedir.

Okul Tipi

Okul tipine (resmi-özel) göre yapılandırmacılığa ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu soruya cevap aranırken “İki Değişken İçin Ki-Kare Testi” kullanılmıştır. Bu test; iki sınıflı (kategorik) değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2013; Green ve Salkind, 2008; Kalaycı, 2005).

Tablo 8. Okul Tipine Göre Yapılandırmacılık Kavramı Ve Uygulamaları Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Okul Tipi		Toplam
	Özel Okul	Resmi Okul	
	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	5 %10.6	101 %10.8	106 %10.8
Kararsızım	16 %34	279 %30	295 %30.2
Katılıyorum	26 %55.3	551 %59.2	577 %59
Toplam	47 %100	931 %100	978 %100

($\chi^2 = 0.36$; sd = 2; p = 0.835)

Tablo 8 incelendiğinde, okul tipinin yapılandırmacılıkla ilgili kavram ve uygulamaları bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}=0.36$, p>.05) görülmektedir.

Tablo 9. Okul Tipine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Öğretmen Rollerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Okul Tipi		Toplam
	Özel Okul	Resmi Okul	
	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	5 %10.6	100 %10.7	105 %10.7
Kararsızım	16 %34	291 %31.3	307 %31.4
Katılıyorum	26 %55.3	540 %58	566 %57.9
Toplam	47 %100	931 %100	978 %100

($\chi^2 = 0.17$; sd = 2; p = 0.920)

Tablo 9 incelendiğinde, okul tipinin yapılandırmacı anlayışa dayalı öğretmen rollerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}=0.17$, p>.05) görülmektedir.

Tablo 10. Okul Tipine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Yönetici Rollerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Okul Tipi		Toplam
	Özel Okul	Resmi Okul	
	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	5 %10.6	95 %10.2	100 %10.2
Kararsızım	11 %23.4	306 %32.9	317 %32.4
Katılıyorum	31 %66	530 %56.9	561 %57.4
Toplam	47 %100	931 %100	978 %100

($\chi^2 = 1.88$; sd = 2; p = 0.391)

Tablo 10 incelendiğinde, okul tipinin yapılandırmacı anlayışa dayalı yönetici rollerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}=1.88$, p>.05) görülmektedir.

Tablo 11. Okul Tipine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Sınıf Söylemlerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Okul Tipi		Toplam
	Özel Okul	Resmi Okul	
	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	5 %10.6	110 %11.8	115 %11.8
Kararsızım	19 %40.4	327 %35.1	346 %35.4
Katılıyorum	23 %48.9	494 %53.1	517 %52.9
Toplam	47 %100	931 %100	978 %100

($\chi^2 = 0.55$; sd = 2; p = 0.759)

Tablo 11 incelendiğinde, okul tipinin yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf söylemlerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}=0.55$, p>.05) görülmektedir.

Tablo 12. Okul Tipine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı İletişim Süreci Farklılıklarının Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Okul Tipi		Toplam
	Özel Okul	Resmi Okul	
	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	6 %12.8	118 %12.7	124 %12.7
Kararsızım	19 %40.4	342 %36.7	361 %36.9
Katılıyorum	22 %46.8	471 %50.6	493 %50.4
Toplam	47 %100	931 %100	978 %100

($\chi^2 = 0.29$; sd = 2; p = 0.864)

Tablo 12 incelendiğinde, okul tipinin yapılandırmacı anlayışa dayalı iletişim sürecinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}=0.29$, p>.05) görülmektedir.

Tablo 13. Okul Tipine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Sınıf Yönetimi Özelliklerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Okul Tipi		Toplam
	Özel Okul f / %	Resmi Okul f / %	
Katılmıyorum	5 %10.6	105 %11.3	110 %11.2
Kararsızım	16 %34	312 %33.5	328 %33.5
Katılıyorum	26 %55.3	514 %55.2	540 %55.2
Toplam	47 %100	931 %100	978 %100

($\chi^2 = 0.02$; sd = 2; p = 0.990)

Tablo 13 incelendiğinde, okul tipinin yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf yönetimi özelliklerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}=0.02$, p>.05) görülmektedir.

Tablo 14. Okul Tipine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Okul Yönetimi Özelliklerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Okul Tipi		Toplam
	Özel Okul f / %	Resmi Okul f / %	
Katılmıyorum	5 %10.6	110 %11.8	115 %11.8
Kararsızım	17 %36.2	312 %33.5	329 %33.6
Katılıyorum	25 %53.2	509 %54.7	534 %54.6
Toplam	47 %100	931 %100	978 %100

($\chi^2 = 0.17$; sd = 2; p = 0.921)

Tablo 14 incelendiğinde, okul tipinin yapılandırmacı anlayışa dayalı okul yönetimi özelliklerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}=0.17$, p>.05) görülmektedir.

Okul Türü

Okul türüne göre yapılandırmacılığa ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu soruya cevap aranırken “İki Değişken İçin Ki-Kare Testi” kullanılmıştır. Bu test; iki sınıflı (kategorik) değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2013; Green ve Salkind, 2008; Kalaycı, 2005). Gözeneklerde yer alan frekans sayısının 5 ve 5’in altına düştüğünde, bu gözeneklerin toplam gözeneğe oranına bakılmıştır. Toplam gözenek sayısına oranı %20’nin altında olduğu durumda “Pearson Ki-Kare” değeri, %20’nin üzerinde olduğu durumlarda ise “Pearson Ki-Kare Exact” değeri dikkate alınmıştır (Özdamar, 2013).

Tablo 15. Okul Türüne Göre Yapılandırmacılık Kavramı ve Uygulamaları Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Okul Türü									Toplam
	Akademik Lise	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Ana Okulu	Bilim Sanat Merkezi	Halk Eğitim Merkezi	İlkokul	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	Ortaokul	Rehberlik Özel Eğitim	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	9 %11.4	6 %28.6	7 %13	0 %0	3 %20	50 %10.4	9 %16.1	21 %8.1	1 %11.1	106 %10.8
Kararsızım	12 %15.2	8 %38.1	15 %27.8	0 %0	4 %26.7	149 %30.8	18 %32.1	88 %33.8	1 %11.1	295 %30.2
Katılıyorum	58 %73.4	7 %33.3	32 %59.3	1 %100	8 %53.3	284 %58.8	29 %51.8	151 %58.1	7 %77.8	577 %59
Toplam	79 %100	21 %100	54 %100	1 %100	15 %100	483 %100	56 %100	260 %100	9 %100	978 %100

($\chi^2 = 27.71$; sd = 16; p = 0.021*)

Tablo 15 incelendiğinde, okul türünün yapılandırmacılıkla ilgili kavram ve uygulamaları bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yarattığı ($\chi^2_{(16)}=27.71$, p<.05) görülmektedir.

Akademik lise, rehberlik araştırma ve bilim ve sanat merkezleri ve özel eğitimle ilgili kurumlarda çalışanlar öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu görüşe katılmaktadır.

Tablo 16. Okul Türüne Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Öğretmen Rollerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Okul Türü									Toplam
	Akademik Lise	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Ana Okulu	Bilim Sanat Merkezi	Halk Eğitimi Merkezi	İlkokul	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	Ortaokul	Rehberlik Özel Eğitim	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	
Katılmıyorum	7 %8.9	7 %33.3	6 %11.1	0 %0	2 %13.3	55 %11.4	8 %14.3	20 %7.7	0 %0	105 %10.7
Kararsızım	15 %19	5 %23.8	15 %27.8	0 %0	6 %40	151 %31.3	21 %37.5	92 %35.4	2 %22.2	307 %31.4
Katılıyorum	57 %72.2	9 %42.9	33 %61.1	1 %100	7 %46.7	277 %57.3	27 %48.2	148 %56.9	7 %77.8	566 %57.9
Toplam	79 %100	21 %100	54 %100	1 %100	15 %100	483 %100	56 %100	260 %100	9 %100	978 %100

($\chi^2 = 25.39$; sd = 16; p = 0.044*)

Tablo 16 incelendiğinde, okul türünün yapılandırmacı anlayışa dayalı öğretmen rollerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yarattığı ($\chi^2_{(16)}=25.39$, p<.05) görülmektedir. Akademik lise, anaokulu, bilim sanat okulları, ilkokullar, ortaokullar ve rehberlik ve özel eğitimle ilgili kurumlarda çalışan öğretmenlerinin büyük çoğunluğu bu görüşe katılmaktadır.

Tablo 17. Okul Türüne Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Yönetici Rollerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Okul Türü									Toplam
	Akademik Lise	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Ana Okulu	Bilim Sanat Merkezi	Halk Eğitimi Merkezi	İlkokul	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	Ortaokul	Rehberlik Özel Eğitim	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	
Katılmıyorum	6 %7.6	6 %28.6	5 %9.3	0 %0	3 %20	52 %10.8	7 %12.5	20 %7.7	1 %11.1	100 %10.2
Kararsızım	14 %17.7	7 %33.3	14 %25.9	0 %0	3 %20	151 %31.3	22 %39.3	105 %40.4	1 %11.1	317 %32.4
Katılıyorum	59 %74.7	8 %38.1	35 %64.8	1 %100	9 %60	280 %58	27 %48.2	135 %51.9	7 %77.8	561 %57.4
Toplam	79 %100	21 %100	54 %100	1 %100	15 %100	483 %100	56 %100	260 %100	9 %100	978 %100

($\chi^2 = 34.01$; sd = 16; p = 0.003**)

Tablo 17 incelendiğinde, okul türünün yapılandırmacı anlayışa dayalı yönetici rollerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yarattığı ($\chi^2_{(16)}=34.01$, p<.05) görülmektedir. Akademik lise, anaokulu, halk eğitim merkezi, rehberlik ve özel eğitimle ilgili kurumlarda çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğu katılmaktadır. Bu soruda öğretmenlerin büyük çoğunluğu katılma eğilimindedir.

Tablo 18. Okul Türüne Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Sınıf Söylemlerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Okul Türü									Toplam
	Akademik Lise	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Ana Okulu	Bilim Sanat Merkezi	Halk Eğitimi Merkezi	İlkokul	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	Ortaokul	Rehberlik Özel Eğitim	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	
Katılmıyorum	8 %10.1	8 %38.1	6 %11.1	0 %0	2 %13.3	58 %12	9 %16.1	23 %8.8	1 %11.1	115 %11.8
Kararsızım	20 %25.3	4 %19	17 %31.5	0 %0	6 %40	167 %34.6	25 %44.6	103 %39.6	4 %44.4	346 %35.4
Katılıyorum	51 %64.6	9 %42.9	31 %57.4	1 %100	7 %46.7	258 %53.4	22 %39.3	134 %51.5	4 %44.4	517 %52.9
Toplam	79 %100	21 %100	54 %100	1 %100	15 %100	483 %100	56 %100	260 %100	9 %100	978 %100

($\chi^2 = 25.55$; sd = 16; p = 0.039*)

Tablo 18 incelendiğinde, okul türünün yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf söylemlerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yarattığı ($\chi^2_{(16)}=25.55$, p<.05) görülmektedir.

Akademik lise, anaokulu, ilkokul, ortaokul, rehberlik ve özel eğitimle ilgili kurumlarda çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğu katılmaktadır. Bu soruda öğretmenlerin büyük çoğunluğu katılma eğilimindedir.

Tablo 19. Okul Türüne Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı İletişim Süreci Farklılıklarının Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Okul Türü									Toplam
	Akademik Lise	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Ana Okulu	Bilim Sanat Merkezi	Halk Eğitimi Merkezi	İlkokul	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	Ortaokul	Rehberlik Özel Eğitim	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	
Katılmıyorum	8 %10.1	7 %33.3	7 %13	0 %0	4 %26.7	63 %13	10 %17.9	24 %9.2	1 %11.1	124 %12.7
Kararsızım	22 %27.8	5 %23.8	15 %27.8	1 %100	5 %33.3	182 %37.7	21 %37.5	107 %41.2	3 %33.3	361 %36.9
Katılıyorum	49 %62	9 %42.9	32 %59.3	0 %0	6 %40	238 %49.3	25 %44.6	129 %49.6	5 %55.6	493 %50.4
Toplam	79 %100	21 %100	54 %100	1 %100	15 %100	483 %100	56 %100	260 %100	9 %100	978 %100

($\chi^2 = 23.42$; sd = 16; p = 0.075)

Tablo 19 incelendiğinde, okul türünün yapılandırmacı anlayışa dayalı iletişim sürecinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(16)}=23.42$, p>.05) görülmektedir.

Tablo 20. Okul Türüne Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Sınıf Yönetimi Özelliklerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Okul Türü									Toplam
	Akademik Lise	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Ana Okulu	Bilim Sanat Merkezi	Halk Eğitimi Merkezi	İlkokul	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	Ortaokul	Rehberlik Özel Eğitim	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	
Katılmıyorum	9 %11.4	7 %33.3	5 %9.3	0 %0	2 %13.3	60 %12.4	8 %14.3	19 %7.3	0 %0	110 %11.2
Kararsızım	19 %24.1	7 %33.3	18 %33.3	1 %100	5 %33.3	158 %32.7	18 %32.1	98 %37.7	4 %44.4	328 %33.5
Katılıyorum	51 %64.6	7 %33.3	31 %57.4	0 %0	8 %53.3	265 %54.9	30 %53.6	143 %55	5 %55.6	540 %55.2
Toplam	79 %100	21 %100	54 %100	1 %100	15 %100	483 %100	56 %100	260 %100	9 %100	978 %100

($\chi^2 = 22.26$; sd = 16; p = 0.105)

Tablo 20 incelendiğinde, okul türünün yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf yönetimi özelliklerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(16)}=22.26$, p>.05) görülmektedir.

Tablo 21. Okul Türüne Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Okul Yönetimi Özelliklerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Okul Türü									Toplam
	Akademik Lise	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Ana Okulu	Bilim Sanat Merkezi	Halk Eğitimi Merkezi	İlkokul	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	Ortaokul	Rehberlik Özel Eğitim	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %	
Katılmıyorum	7 %8.9	7 %33.3	6 %11.1	0 %0	2 %13.3	62 %12.8	8 %14.3	23 %8.8	0 %0	115 %11.8
Kararsızım	16 %20.3	6 %28.6	19 %35.2	0 %0	3 %20	159 %32.9	19 %33.9	104 %40	3 %33.3	329 %33.6
Katılıyorum	56 %70.9	8 %38.1	29 %53.7	1 %100	10 %66.7	262 %54.2	29 %51.8	133 %51.2	6 %66.7	534 %54.6
Toplam	79 %100	21 %100	54 %100	1 %100	15 %100	483 %100	56 %100	260 %100	9 %100	978 %100

($\chi^2 = 26.04$; sd = 16; p = 0.034*)

Tablo 21 incelendiğinde, okul türünün yapılandırmacı anlayışa dayalı okul yönetimi özelliklerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yarattığı ($\chi^2_{(16)}=26.04$, p<.05) görülmektedir.

Akademik lise, anaokulu, halk eğitim merkezi, ilkokul, mesleki ve teknik anadolu lisesi, ortaokul, rehberlik ve özel eğitimle ilgili kurumlarda çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğu katılmaktadır. Bu soruda öğretmenlerin büyük çoğunluğu katılma eğilimindedir.

Cinsiyet

Cinsiyete göre yapılandırmacılığa ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu soruya cevap aranırken “İki Değişken İçin Ki-Kare Testi” kullanılmıştır. Bu test; iki sınıflı (kategorik) değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2013; Green ve Salkind, 2008; Kalaycı, 2005).

Tablo 22. Cinsiyete Göre Yapılandırmacılık Kavramı Ve Uygulamaları Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Cinsiyet		Toplam
	Erkek f / %	Kadın f / %	
Katılmıyorum	97	9	106
	%10.7	%12.5	%10.8
Kararsızım	274	21	295
	%30.2	%29.2	%30.2
Katılıyorum	535	42	577
	%59.1	%58.3	%59
Toplam	906	72	978
	%100	%100	%100

($\chi^2 = 0.23$; sd = 2; p = 0.892)

Tablo 22 incelendiğinde, cinsiyetin yapılandırmacılıkla ilgili kavram ve uygulamaları bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}=0.23$, p>.05) görülmektedir.

Tablo 23. Cinsiyete Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Öğretmen Rollerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Cinsiyet		Toplam
	Erkek f / %	Kadın f / %	
Katılmıyorum	95	10	105
	%10.5	%13.9	%10.7
Kararsızım	292	15	307
	%32.2	%20.8	%31.4
Katılıyorum	519	47	566
	%57.3	%65.3	%57.9
Toplam	906	72	978
	%100	%100	%100

($\chi^2 = 4.22$; sd = 2; p = 0.122)

Tablo 23 incelendiğinde, cinsiyetin yapılandırmacı anlayışa dayalı öğretmen rollerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}=4.22$, p>.05) görülmektedir.

Tablo 24. Cinsiyete Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Yönetici Rollerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Cinsiyet		Toplam
	Erkek f / %	Kadın f / %	
Katılmıyorum	88	12	100
	%9.7	%16.7	%10.2
Kararsızım	296	21	317
	%32.7	%29.2	%32.4
Katılıyorum	522	39	561
	%57.6	%54.2	%57.4
Toplam	906	72	978
	%100	%100	%100

($\chi^2 = 3.55$; sd = 2; p = 0.170)

Tablo 24 incelendiğinde, cinsiyetin yapılandırmacı anlayışa dayalı yönetici rollerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}=3.55$, $p>.05$) görülmektedir.

Tablo 25. Cinsiyete Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Sınıf Söylemlerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Cinsiyet		Toplam
	Erkek f / %	Kadın f / %	
Katılmıyorum	104 %11.5	11 %15.3	115 %11.8
Kararsızım	329 %36.3	17 %23.6	346 %35.4
Katılıyorum	473 %52.2	44 %61.1	517 %52.9
Toplam	906 %100	72 %100	978 %100

($\chi^2 = 4.86$; $sd = 2$; $p = 0.088$)

Tablo 25 incelendiğinde, cinsiyetin yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf söylemlerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}=4.86$, $p>.05$) görülmektedir.

Tablo 26. Cinsiyete Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı İletişim Süreci Farklılıklarının Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Cinsiyet		Toplam
	Erkek f / %	Kadın f / %	
Katılmıyorum	112 %12.4	12 %16.7	124 %12.7
Kararsızım	339 %37.4	22 %30.6	361 %36.9
Katılıyorum	455 %50.2	38 %52.8	493 %50.4
Toplam	906 %100	72 %100	978 %100

($\chi^2 = 1.91$; $sd = 2$; $p = 0.384$)

Tablo 26 incelendiğinde, cinsiyetin yapılandırmacı anlayışa dayalı iletişim sürecinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}=1.91$, $p>.05$) görülmektedir.

Tablo 27. Cinsiyete Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Sınıf Yönetimi Özelliklerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Cinsiyet		Toplam
	Erkek f / %	Kadın f / %	
Katılmıyorum	101 %11.1	9 %12.5	110 %11.2
Kararsızım	309 %34.1	19 %26.4	328 %33.5
Katılıyorum	496 %54.7	44 %61.1	540 %55.2
Toplam	906 %100	72 %100	978 %100

($\chi^2 = 1.78$; $sd = 2$; $p = 0.410$)

Tablo 27 incelendiğinde, cinsiyetin yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf yönetimi özelliklerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}=1.78$, $p>.05$) görülmektedir.

Tablo 28. Cinsiyete Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Okul Yönetimi Özelliklerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Cinsiyet		Toplam
	Erkek f / %	Kadın f / %	
Katılmıyorum	102 %11.3	13 %18.1	115 %11.8
Kararsızım	305 %33.7	24 %33.3	329 %33.6
Katılıyorum	499 %55.1	35 %48.6	534 %54.6
Toplam	906 %100	72 %100	978 %100

($\chi^2 = 3.13$; $sd = 2$; $p = 0.209$)

Tablo 28 incelendiğinde, cinsiyetin yapılandırmacı anlayışa dayalı okul yönetimi özelliklerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}=3.13$, $p>.05$) görülmektedir.

Öğretmen Kıdemine

Öğretmen kıdemine göre yapılandırmacılığa ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu soruya cevap aranırken “İki Değişken İçin Ki-Kare Testi” kullanılmıştır. Bu test; iki sınıflı (kategorik) değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2013; Green ve Salkind, 2008; Kalaycı, 2005).

Tablo 29. Öğretmen Kıdemine Göre Yapılandırmacılık Kavramı Ve Uygulamaları Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Öğretmen Kıdemine				Toplam
	1-5 Yıl f / %	6-10 Yıl f / %	11-15 Yıl f / %	16 Yıl ve Üstü f / %	
Katılmıyorum	2 %4.8	10 %7.9	22 %10.5	72 %12	106 %10.8
Kararsızım	13 %31	35 %27.8	58 %27.6	189 %31.5	295 %30.2
Katılıyorum	27 %64.3	81 %64.3	130 %61.9	339 %56.5	577 %59
Toplam	42 %100	126 %100	210 %100	600 %100	978 %100

($\chi^2 = 5.97$; $sd = 6$; $p = 0.427$)

Tablo 29 incelendiğinde, öğretmen kıdemine ilişkin yapılandırmacılıkla ilgili kavram ve uygulamaları bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}=5.97$, $p>.05$) görülmektedir.

Tablo 30. Öğretmen Kıdemine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Öğretmen Rollerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Öğretmen Kıdemine				Toplam
	1-5 Yıl f / %	6-10 Yıl f / %	11-15 Yıl f / %	16 Yıl ve Üstü f / %	
Katılmıyorum	3 %7.1	9 %7.1	20 %9.5	73 %12.2	105 %10.7
Kararsızım	14 %33.3	40 %31.7	64 %30.5	189 %31.5	307 %31.4
Katılıyorum	25 %59.5	77 %61.1	126 %60	338 %56.3	566 %57.9
Toplam	42 %100	126 %100	210 %100	600 %100	978 %100

($\chi^2 = 4.22$; $sd = 6$; $p = 0.646$)

Tablo 30 incelendiğinde, öğretmen kıdemine ilişkin yapılandırmacı anlayışa dayalı öğretmen rollerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}=4.22$, $p>.05$) görülmektedir.

Tablo 31. Öğretmen Kıdemine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Yönetici Rollerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Öğretmen Kıdemi				Toplam
	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16 Yıl ve Üstü	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	2 %4.8	9 %7.1	21 %10	68 %11.3	100 %10.2
Kararsızım	14 %33.3	46 %36.5	60 %28.6	197 32.8	317 %32.4
Katılıyorum	26 %61.9	71 %56.3	129 %61.4	335 %55.8	561 %57.4
Toplam	42 %100	126 %100	210 %100	600 %100	978 %100

($\chi^2 = 5.80$; sd = 6; p = 0.446)

Tablo 31 incelendiğinde, öğretmen kıdeminin yapılandırmacı anlayışa dayalı yönetici rollerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}=5.80$, p>.05) görülmektedir.

Tablo 32. Öğretmen Kıdemine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Sınıf Söylemlerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Öğretmen Kıdemi				Toplam
	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16 Yıl ve Üstü	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	3 %7.1	10 %7.9	25 %11.9	77 %12.8	115 %11.8
Kararsızım	14 %33.3	43 %34.1	74 %35.2	215 %35.8	346 %35.4
Katılıyorum	25 %59.5	73 %57.9	111 %52.9	308 %51.3	517 %52.9
Toplam	42 %100	126 %100	210 %100	600 %100	978 %100

($\chi^2 = 4.29$; sd = 6; p = 0.637)

Tablo 32 incelendiğinde, öğretmen kıdeminin yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf söylemlerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}=4.29$, p>.05) görülmektedir.

Tablo 33. Öğretmen Kıdemine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı İletişim Süreci Farklılıklarının Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Öğretmen Kıdemi				Toplam
	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16 Yıl ve Üstü	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	3 %7.1	13 %10.3	25 %11.9	83 %13.8	124 %12.7
Kararsızım	14 %33.3	51 %40.5	80 %38.1	216 %36	361 %36.9
Katılıyorum	25 %59.5	62 %49.2	105 %50	301 %50.2	493 %50.4
Toplam	42 %100	126 %100	210 %100	600 %100	978 %100

($\chi^2 = 3.84$; sd = 6; p = 0.699)

Tablo 33 incelendiğinde, öğretmen kıdeminin yapılandırmacı anlayışa dayalı iletişim sürecinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}=3.84$, p>.05) görülmektedir.

Tablo 34. Öğretmen Kıdemine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Sınıf Yönetimi Özelliklerinin Neler Olduğunu Bilmeye Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Öğretmen Kıdemi				Toplam f / %
	1-5 Yıl f / %	6-10 Yıl f / %	11-15 Yıl f / %	16 Yıl ve Üstü f / %	
Katılmıyorum	1 %2.4	12 %9.5	24 %11.4	73 %12.2	10 %11.2
Kararsızım	16 %38.1	38 %30.2	69 %32.9	205 %34.2	328 %33.5
Katılıyorum	25 %59.5	76 %60.3	117 %55.7	322 %53.7	540 %55.2
Toplam	42 %100	126 %100	210 %100	600 %100	978 %100

($\chi^2 = 5.52$; sd = 6; p = 0.479)

Tablo 34 incelendiğinde, öğretmen kıdeminin yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf yönetimi özelliklerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}=5.52$, p>.05) görülmektedir.

Tablo 35. Öğretmen Kıdemine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Okul Yönetimi Özelliklerinin Neler Olduğunu Bilmeye Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Öğretmen Kıdemi				Toplam f / %
	1-5 Yıl f / %	6-10 Yıl f / %	11-15 Yıl f / %	16 Yıl ve Üstü f / %	
Katılmıyorum	4 %9.5	10 %7.9	27 %12.9	74 %12.3	115 %11.8
Kararsızım	14 %33.3	55 %43.7	62 %29.5	198 %33	329 %33.6
Katılıyorum	24 %57.1	61 %48.4	121 %57.6	328 %54.7	534 %54.6
Toplam	42 %100	126 %100	210 %100	600 %100	978 %100

($\chi^2 = 8.29$; sd = 6; p = 0.217)

Tablo 35 incelendiğinde, öğretmen kıdeminin yapılandırmacı anlayışa dayalı okul yönetimi özelliklerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}=8.29$, p>.05) görülmektedir.

Yönetici Kıdemi

Yönetici kıdemine göre yapılandırmacılığa ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu soruya cevap aranırken “İki Değişken İçin Ki-Kare Testi” kullanılmıştır. Bu test; iki sınıflı (kategorik) değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2013; Green ve Salkind, 2008; Kalaycı, 2005).

Tablo 36. Yönetici Kıdemine Göre Yapılandırmacılık Kavramı Ve Uygulamaları Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Yönetici Kıdemi				Toplam f / %
	1-5 Yıl f / %	6-10 Yıl f / %	11-15 Yıl f / %	16 Yıl ve Üstü f / %	
Katılmıyorum	47 %12.7	18 %8.7	16 %9.5	25 %10.8	106 %10.8
Kararsızım	110 %29.6	70 %33.8	50 %29.8	65 %28	295 %30.2
Katılıyorum	214 %57.7	119 %57.5	102 %60.7	142 %61.2	577 %59
Toplam	371 %100	168 %100	232 %100	207 %100	978 %100

($\chi^2 = 4.07$; sd = 6; p = 0.667)

Tablo 36 incelendiğinde, yönetici kıdeminin yapılandırmacılıkla ilgili kavram ve uygulamaları bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}=4.07$, p>.05) görülmektedir.

Tablo 37. Yönetici Kıdemine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Öğretmen Rollerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Yönetici Kıdemi				Toplam
	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16 Yıl ve Üstü	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	42 %11.3	22 %10.6	16 %9.5	25 %10.8	105 %10.7
Kararsızım	118 %31.8	75 %36.2	49 %29.2	65 %28	307 %31.4
Katılıyorum	211 %56.9	110 %53.1	103 %61.3	142 %61.2	566 %57.9
Toplam	371 %100	168 %100	232 %100	207 %100	978 %100

($\chi^2 = 4.68$; sd = 6; p = 0.586)

Tablo 37 incelendiğinde, yönetici kıdeminin yapılandırmacı anlayışa dayalı öğretmen rollerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}=4.68$, p>.05) görülmektedir.

Tablo 38. Yönetici Kıdemine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Yönetici Rollerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Yönetici Kıdemi				Toplam
	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16 Yıl ve Üstü	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	47 %12.7	17 %8.2	14 %8.3	22 %9.5	100 %10.2
Kararsızım	126 %34	77 %37.2	45 %26.8	69 %29.7	317 %32.4
Katılıyorum	198 %53.4	113 %54.6	109 %64.9	141 %60.8	561 %57.4
Toplam	371 %100	168 %100	232 %100	207 %100	978 %100

($\chi^2 = 11.02$; sd = 6; p = 0.088)

Tablo 38 incelendiğinde, yönetici kıdeminin yapılandırmacı anlayışa dayalı yönetici rollerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}=11.02$, p>.05) görülmektedir.

Tablo 39. Yönetici Kıdemine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Sınıf Söylemlerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Yönetici Kıdemi				Toplam
	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16 Yıl ve Üstü	
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Katılmıyorum	50 %13.5	24 %11.6	18 %10.7	23 %9.9	115 %11.8
Kararsızım	134 %36.1	71 %34.3	58 %34.5	83 %35.8	346 %35.4
Katılıyorum	187 %50.4	112 %54.1	92 %54.8	126 %54.3	517 %52.9
Toplam	371 %100	168 %100	232 %100	207 %100	978 %100

($\chi^2 = 2.63$; sd = 6; p = 0.854)

Tablo 39 incelendiğinde, yönetici kıdeminin yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf söylemlerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}=2.63$, p>.05) görülmektedir.

Tablo 40. Yönetici Kıdemine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı İletişim Süreci Farklılıklarının Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Yönetici Kıdemi				Toplam f / %
	1-5 Yıl f / %	6-10 Yıl f / %	11-15 Yıl f / %	16 Yıl ve Üstü f / %	
Katılmıyorum	55 %14.8	28 %13.5	17 %10.1	24 %10.3	124 %12.7
Kararsızım	145 %39.1	77 %37.2	55 %32.7	84 %36.2	361 %36.9
Katılıyorum	171 %46.1	102 %49.3	96 %57.1	124 %53.4	493 %50.4
Toplam	371 %100	168 %100	232 %100	207 %100	978 %100

($\chi^2 = 7.99$; sd = 6; p = 0.239)

Tablo 40 incelendiğinde, yönetici kıdeminin yapılandırmacı anlayışa dayalı iletişim sürecinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}=7.99$, p>.05) görülmektedir.

Tablo 41. Yönetici Kıdemine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Sınıf Yönetimi Özelliklerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Yönetici Kıdemi				Toplam f / %
	1-5 Yıl f / %	6-10 Yıl f / %	11-15 Yıl f / %	16 Yıl ve Üstü f / %	
Katılmıyorum	49 %13.2	25 %12.1	15 %8.9	21 %9.1	110 %11.2
Kararsızım	125 %33.7	67 %32.4	58 %34.5	78 %33.6	328 %33.5
Katılıyorum	197 %53.1	115 %55.6	95 %56.5	133 %57.3	540 %55.2
Toplam	371 %100	168 %100	232 %100	207 %100	978 %100

($\chi^2 = 3.88$; sd = 6; p = 0.694)

Tablo 41 incelendiğinde, yönetici kıdeminin yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf yönetimi özelliklerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}=3.88$, p>.05) görülmektedir.

Tablo 42. Yönetici Kıdemine Göre Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Okul Yönetimi Özelliklerinin Neler Olduğunu Bilme Durumu (Ki-Kare Testi)

İfadeler	Yönetici Kıdemi				Toplam f / %
	1-5 Yıl f / %	6-10 Yıl f / %	11-15 Yıl f / %	16 Yıl ve Üstü f / %	
Katılmıyorum	53 %14.3	22 %10.6	18 %10.7	22 %9.5	115 %11.8
Kararsızım	133 %35.8	75 %36.2	52 %31	69 %29.7	329 %33.6
Katılıyorum	185 %49.9	110 %53.1	98 %58.3	141 %60.8	534 %54.6
Toplam	371 %100	168 %100	232 %100	207 %100	978 %100

($\chi^2 = 9.43$; sd = 6; p = 0.151)

Tablo 42 incelendiğinde, yönetici kıdeminin yapılandırmacı anlayışa dayalı okul yönetimi özelliklerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin anlamlı farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}=9.43$, p>.05) görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada okul türünün yapılandırmacı anlayışa dayalı kavram ve uygulamaların, yönetici ve öğretici rollerinin, okul yönetimi özelliklerinin ve sınıf söylemelerinin neler olduğunu bilmeye ilişkin konularda anlamlı farklılık yarattığını ortaya çıkarmıştır. Kavram ve uygulamalar konusunda akademik lise, rehberlik araştırma ve bilim ve sanat merkezleri ve özel eğitim kurumlarında; öğretmen rolleri konusunda akademik lise, anaokulu, bilim sanat ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde, ilkokullar, ortaokullar ve özel eğitimle, yönetici rolleri konusunda akademik lise, anaokulu, halk eğitim ile

rehberlik ve araştırma merkezlerinde ve özel eğitim kurumlarında; okul yönetimi özelliklerinde akademik lise, anaokulu, halk eğitim merkezi, ilkokul, mesleki ve teknik anadolu lisesi, ortaokul, rehberlik ve araştırma merkezlerinde ve özel eğitimle ilgili kurumlarda çalışan yöneticiler diğer okul türü yöneticilerine yönelik olarak görüşlerinde anlamlı biçimde farklılaşmışlardır.

Bunun dışında kalan yöneticinin statüsüne, okul tipine, cinsiyete, hem öğretmenlik hem de yönetici kademine göre yapılandırmacılığa ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık oluşmamıştır.

Tablo 43. Yöneticilerinin Anket Sorularına Verdikleri Cevapların Beşli Dereceleme Yapısına Göre Ağırlıklı Ortalama Puan Dağılımları (N=978)

	Kesinlikle Katılmıyorum 0.0-0.8	Katılmıyorum 0.8-1.6	Kararsızım 1.6-2.4	Katılıyorum 2.4-3.2	Kesinlikle Katılıyorum 3.2-4.0	Puan
Yapılandırmacılık kavramı ve uygulamaları hakkında bilgi sahibi olma	31	75	296	457	119	2.571
Yapılandırmacı anlayışa dayalı öğretmen rollerini bilme	30	75	307	459	107	2.550
Yapılandırmacı anlayışa dayalı yönetici rollerini bilme	32	68	317	448	113	2.554
Yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf söylemlerini bilme	31	84	346	423	94	2.475
Yapılandırmacı anlayışa dayalı iletişim süreci farklılıklarını bilme	31	93	361	395	98	2.446
Yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf yönetimi özelliklerini bilme	32	78	328	440	100	2.509
Yapılandırmacı anlayışa dayalı okul yönetimi özelliklerini bilme	31	84	329	414	120	2.519
Ortalama	31	80	326	434	107	2.518

Tablo 43 incelendiğinde yöneticilerinin anket sorularına verdikleri cevapların beşli dereceleme yapısına göre ağırlıklı ortalama puan dağılımları görülmektedir. Tabloda genel durumun kararsızlıkla katılma arasında katılmanın alt sınırında bulunduğu (2.518) görülmektedir. Yapılandırmacılık kavramı ve uygulamaları hakkında bilgi sahibi olma (2,571), yapılandırmacı anlayışa dayalı öğretmen rollerini bilme (2.550) ve yapılandırmacı anlayışa dayalı yönetici rollerini bilme (2.554) ortalamanın üstünde bir puan değerine sahiptir.

Yapılandırmacı anlayışa dayalı okul yönetimi özelliklerini bilme (2.519) ortalama ile aynı puan aralığına sahiptir. Yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf yönetimi özelliklerini bilme (2.509), yapılandırmacı anlayışa dayalı sınıf söylemlerini bilme (2.475) ve yapılandırmacı anlayışa dayalı iletişim süreci farklılıklarını bilme (2.446) cevapları ise ortalamanın altında kalmışlardır.

Bu bağlamda öğretmenlikten geçerek yöneticiliğe atanan bireylerin bu konularda bilgi, beceri ve yetkinlik yönlerinden eğitim eksiklikleri olduğu söylenebilir. Özellikle okul türü açısından bakıldığında anlamlı farklılaşmaların görülmesi okul türüne yönelik olarak farklılaştırması gerektiğini vurguladığı anlamına gelebilir.

Alanyazın tarandığında okul yöneticilerinin yapılandırmacı görüşe dayalı rollerinin belirlenmesine yönelik nicel ve nitel araştırma yetersizliği gözlemlenmektedir. Bu çerçevede konu ile ilgili nicel ve derinlemesine nitel çalışmaların yapılması, bu çalışmalar içinde öğretim kuramlarına dayalı dikkat, iletişim, güdüleme, ortam geliştirme stratejilerine dayalı uygulamalı çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir. Veriler incelendiğinde yöneticilik kademine düşüklüğünün bu konuda kemikleşme oluşmadan yapılacak eğitimlerin daha etkili olabilmesini sağlayabilir.

KAYNAKLAR

Bevevino, M. M., Dengel, J., Adams, K. (1999). Constructivist theory in the classroom. *The Clearing House*. 72(5), 275-278.

- Brooks, J. G., & Brooks, M. (1999a). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms with a new introduction by the authors*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Brooks, M. G., Brooks, J. G. (1999b). The constructivist classroom: The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18-24.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Crowther, D. T. (Ed.). (1997). The constructivist zone. *Electronic Journal of Science Education*. 2(2). <http://unr.edu/homepage/jcannon/ejse/ejsev2n2ed.html>.
- Dündar, S. (Ed.). (2012). Oluşturmacılık. *Eğitimde bilim teorisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. 197-213 https://www.academia.edu/10151174/E%C4%9Fitimde_Bilim_Teorisi_Olu%C5%9Fturmac%C4%B1%C4%B1k.
- Gabler, I. C., Schroeder, M. (2003). *Seven constructivist methods for the secondary classroom: A planning guide for invisible teaching*. USA: Pearson Education, Inc.
- Gagnon, G. W., Collay, M. (2001). *Designing for learning: Six elements in constructivist classrooms*. California: Corwin Press, Inc.
- Gray, A. (1997). *Constructivist teaching and learning*. SSTA research centre report. <http://www.ssta.sk.ca/research/instruction/97-07.htm>
- Green, S. B., Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for windows and macintosh (analyzing and understanding data-fifth edition)*. Pearson Prentice Hall: New Jersey
- Hanley, S. (1994). *On constructivism*. Maryland collaborative for teacher preparation. <http://www.inform.umd.edu/UMS+State/UMD-Projects/MCTP/Essays/Constructivism.txt>
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Oğuz, A. (2013). Yapılandırmacılık. Bilal Duman (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık. 391-433
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi. (9. Baskı).
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623-1640
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 3(5), 115-139.
- TEDMEM (2015). *2014 Eğitim değerlendirme raporu*. [Online] <http://www.tedmem.org/yayinlar>.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1-2), 68-75.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Özcan Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* Ankara: Pegem A Yayıncılık. 39-65.