

T. C. Sakarya Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

VII.Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu

Bildiriler Kitabı

Sakarya

Sakarya Üniversitesi Yayınları No:

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları No:

ISBN:

VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı

Yayına Hazırlayanlar: İsmail GÜLEÇ, Halil İbrahim SAĞLAM, Özcan Erkan AKGÜN,
Murat TOPAL, Safa EROĞLU, Rabia GÜRBÜZ, Aysun EROĞLU.

Kapak tasarım: Emrehan GÜLTEKİN, Fatih DURMUŞ

Sayfa tasarım: Murat TOPAL

Baskı: Sakarya Üniversitesi Basımevi, Esentepe SAKARYA

© 2015, Sakarya

Bu kitabın her türlü basım-yayın hakkı Sakarya Üniversitesine aittir. Yazılardan yazarları sorumludur.

İletişim:

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Hendek Kampüsü E Blok K2 Hendek SAKARYA

Tel: 0 (264) 614 2554 Belgegeçer: 0 (264) 295 7492

E-posta: egitim@sakarya.edu.tr

Sempozyum Açılış Konuşması

Sayın Rektörüm, Sayın Dekanım, Sayın Enstitü Müdürüm, Saygıdeğer Meslektaşlarım, Çok Kıymetli Misafirlerimiz,

VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu münasebetiyle hepinizi hürmetle, muhabbetle selamlıyorum. Hoş geldiniz, şeref verdiniz.

Lisansüstü eğitim bir üniversite için, üniversitede görev yapan öğretim elemanları için hayati derecede öneme sahiptir. Öğretim üyeleri lisansüstü eğitim programlarında verdikleri derslerle, yönettikleri tezlerle bir taraftan kendilerini geliştirirken diğer taraftan yetiştirdikleri öğrencilerle çoğalırlar, ölümsüzleşirler. Lisansüstü eğitim usta çırak ilişkisinin eğitime yansımadır. Öğretim üyeleri ile öğrenciler etkileşim içerisinde birbirlerini beslerler. Lisansüstü eğitimin niteliği ve çeşitliliği o üniversitenin rüştünün ispatında önemli rol oynar. Araştırma faaliyetlerine katkı sağlar. Bir üniversitenin üç önemli görevi vardır ve bu görevler esasında lisansüstü eğitimle ilişkilidir. Üniversitenin üç temel görevi; *Araştırma yapmak (1), danışmanlık yapmak (2) ve eğitim öğretim yapmaktır (3)*. Bu bakımdan lisansüstü eğitimin masaya yatırılması, sorunlarının tartışılması büyük önem arz etmektedir. Bu sempozyum, daha nitelikli bir lisansüstü eğitim için hepimizi düşünmeye yöneltebilir. İş, hayatı eğitim olan bizlerin; eğitimin, lisansüstü eğitimin niteliğinin artırılmasında birbirimizin deneyim ve tecrübelelerinden yararlanmaya ihtiyacımız var. Bu sempozyum bize böyle bir fırsat sunabilir.

Çok Kıymetli Hazırın,

Araştırma kültürünü geliştirip yaygınlaştırmada üniversitelerimize önemli görevler düşüyor. Hepimiz bilginin hızla çoğaldığının, bilginin ömrünü hızla tamamladığının farkındayız. Bu nedenle sürekli öğrenenler olmak, bunu çevremize, öğrencilerimize yansıtmak zorundayız. Akademisyenlik "beşikten mezara" kadar öğrenmeyi gerekli kılıyor. Bu sempozyum bunun nişanesi olarak kabul edilebilir.

Çok Kıymetli Hazırın,

Yedincisini gerçekleştirmekte olduğumuz *Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumunun* altıncısını da 10-11 Mayıs 2013 tarihlerinde Üniversitemizin ev sahipliğinde gerçekleştirmiştik. Bilindiği gibi söz konusu sempozyum iki yılda bir düzenlenmektedir. Bugün bir araya gelmemize vesile olan **VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu**'nu "Lisansüstü eğitim", "Yükseköğretim", "Rehberlik", "Eğitim Yönetimi", "Özel Öğretim Yöntemleri", "Etik" ve "Edebiyat" başlıkları altında 3 ayrı salonda 5 oturma halinde gerçekleştirmeyi planlıyoruz. Sempozyumumuz için 20 farklı üniversiteden 57 sözlü bildiri kabul edildi. Bildirilerin, bildiri kitabında yayımlanması için yazım kurallarına uygun olarak 1 Haziran 2015 tarihine kadar tarafımıza ulaştırılmasını bekliyoruz.

Kıymetli Katılımcılar,

İkinci oturumdan sonra, öğle yemeğini birlikte yemek üzere Üniversitemiz Personel Yemekhanesi'ne gidilecek; ardından diğer oturumlara kaldığımız yerden devam edeceğiz. Bu arada; "Her öğretim üyesi bir üniversitedir" sözünü ilke edinerek her daim yanımızda hissettiğimiz Rektörümüz Prof. Dr. Muzaffer Elmas'a, sempozyumun düzenlenmesinde büyük emeği olan Enstitü Müdürümüz Prof. Dr. İsmail Güleç'e, Yrd. Doç. Dr. Özcan Erkan Akgün'e, sempozyumun olmazsa olmazları enstitüdeki mesai arkadaşlarıma, Pegem Yayınları'na, öğrencilerimize içtenlikle teşekkür ederim. Beni dinlediğiniz, katılımlarınızla bize güç verdiğiniz için siz kıymetli misafirlerimize şahsım ve sempozyum düzenleme kurulu adına en kalbi şükranlarımı sunuyorum. Sağ olunuz, var olunuz....

Düzenleme Kurulu Adına
Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Sempozyum Açılış Konuşması

Sayın Rektör'üm, Dekan'ım, Değerli Katılımcılar, Sevgili Mesai Arkadaşlarım ve Kıymetli Misafirler, Bu yıl yedincisini düzenlemekten onur duyduğumuz Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu'nun verimli ve başarılı geçmesini dilerken hepinizi hürmetle selamlıyorum.

Geçtiğimiz sene içinde YÖK yönetiminde değişim oldu ve yeni göreve başlayan yönetim mevcut programları iyileştirmek için lisansüstü eğitim ile ilgili bir takım kararlar aldı. Yüksek Öğretim Kurumu yaptığı basın açıklaması ile de toplantılarında kararlaştırdıkları *Lisansüstü Eğitim-Öğretim Programı Açılması ve Yürütülmesine Dair İlkeler*'i kamuoyu ile paylaştı. Bu ilkelerle lisansüstü eğitimin standartını bir derece yükseltildiği ifade edildikten sonra getirilen başlıca değişiklikler şu başlıklar altında sıralandı.

1. Öğretim üyesi sayısı ve yabancı öğretim üyesi: Doktora programında asgari öğretim üyesi sayısı 5'ten 6'ya çıkarıldı. Yabancı uyruklu öğretim üyeleri asgari öğretim üyesi arasında değerlendirilmeye başlandı.

2. Yüksek lisans tamamlama ve ders verme şartı: Doktora programında yer alacak öğretim üyelerinin en az dört yarıyıl bir lisans ya da iki yarıyıl tezli yüksek lisans programında ders vermiş olması, yüksek lisans programı için ise en az iki yarıyıl bir lisans programında ders vermiş olması, bir öğretim üyesinin doktora programında tez yönetebilmesi için en az bir (1) yüksek lisans tezi yönetmiş olması gerektiği şartları konuldu.

3. Danışmanlıkta üst sınır getirildi: Lisansüstü tez danışmanlığı için üst sınır getirildi. Bu durumda bir öğretim üyesi en fazla 12 öğrencinin YL ve DR danışmanlığını yapabilecek.

4. Yeterlilik ve tez savunmalarına dinleyiciler de katılabilecek: Yeterlilik ve tez savunma toplantılarının dinleyicilerin katılımına açık yapılması düzenlendi.

5. İntihal programı uygulaması: Tez savunmasından önce öğrenci tarafından intihal programı raporu teslim edilmesi tüm üniversiteler için geçerli olmak üzere kesin karara bağlandı.

Evet, getirilen yenilikler kısaca bunlar. Biz Sakarya Üniversitesi olarak lisansüstü eğitimle ilkelere belirlenen konularla ilgili bir takım kararları 2011 yılında yeniden düzenlenen Senato Esasları'nda almış, bir kısmını da sonraki yıllarda ilave etmiş ve uygulamasına geçmiştik. Ben izninizle YÖK'ün *Lisansüstü Eğitim-Öğretim Programı Açılması ve Yürütülmesine Dair İlkeler*'i ile *Sakarya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğine İlişkin Senato Esasları*'nı ve uygulamaları mukayese etmek istiyorum.

1. Öğretim üyesi sayısı ve yabancı öğretim üyesi: Sakarya Üniversitesi son iki yıldan beri yabancı öğretim üyesi istihdam etmeye yönelik girişimlerini artırdı. Hedef olarak da her bölümde bir yabancı öğretim üyesini koydu. Üniversitemiz son yıllarda, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı ile öğretim üyelerine getirilen ek yükleri göz önünde bulundurarak bölümlerden gelen taleplerin büyük bir kısmını geri çeviriyor. Buradaki temel kaygı işleyişi ağırlaştırarak ve yükü artıracak bir durumun olmaması. Bu konudaki tek istisna Türkiye'nin ihtiyacı olan alanlarda görülmekte. İhtiyaçtan dolayı şartları biraz esnetmekte, bunların dışındaki yeni programların açılması konusunda titiz davranmakta olduğumu gözlemliyoruz.

2. Yüksek lisans tamamlama ve ders verme şartı: Sakarya Üniversitesi'nde en az bir yüksek lisans tezi yönetmemiş öğretim üyelerine dört yıldan beri doktora danışmanlığı verilmiyor. Yeni atanan öğretim üyelerine hemen doktora dersleri verilmiyor. Kademeli olarak önce yüksek lisans, daha sonra seçmeli doktora dersleri verilmektedir.

3. Danışmanlıkta üst sınır getirildi: Sakarya Üniversitesi'nde lisansüstü tez danışmanlığı için üst sınır 10. Öğretim üyelerinin yükleri düşünülerek sayı 10 ile sınırlandırdı. YÖK daha önce hiç bir sınır yokken üst sınır olarak 12 ile başladı. Bir sonraki seferde bu sayının daha da aşağıya ineceğini tahmin ediyorum.

4. Yeterlilik ve tez savunmalarına dinleyiciler de katılabilecek: Sakarya Üniversitesi'nde uygulama şöyle: Tezini tamamlayan veya TİK için öğrenci başvurduktan sonra Enstitü Yönetim Kurulları'nda jüri onaylandıktan sonra sınav yeri ve saati enstitü web sayfalarından ilan edilir. İsteyen sınavlara katılabilir; ama müdahale edemez, soru soramaz. Özellikle adayla aynı programdaki öğrenciler bu sınavları izlemeye çalışırlar.

5. İntihal programı uygulaması: Tez jüriye gönderilmeden önce IThenticate programında kontrol edildikten sonra Enstitü Yönetim Kurulu'na girer.

Görüldüğü gibi, YÖK'ün getirdiği yeniliklerin büyük bir kısmı dört yıldan beri Sakarya Üniversitesi'nde uygulanmakta. Ayrıca bizim uyguladığımız ama YÖK'ün ilkeleri arasında olmayan bazı kurallar da var. Sanırım önümüzdeki aylar veya yıllarda onlar da birer ilke kararına dönüşecek.

Bütün bunlara rağmen lisansüstü eğitimde hâlâ yapmamız gereken işler, kat etmemiz gereken mesafe var. Programlarda çeşitlilik, bölümler arası geçişte kolaylık, girdi yerine çıktı ağırlıklı değerlendirmeler yapılacak işlerden bazıları. Bu kararlılıkla gidildiği takdirde Türkiye'nin önde gelen lisansüstü eğitim veren kurumları arasında yer alacağımızı söyleyebilirim.

Bu durum, Sakarya Üniversitesi'nin aldığı kararların ve yaptığı uygulamaların doğru ve yerinde olduğunu gösteriyor. Şu durumda bize başta Sakarya Üniversitesi'nin rektörü Prof. Dr. Muzaffer Elmas olmak üzere yöneticilerini tebrik etmek düşüyor.

Sözlerimi burada tamamlarken sempozyumumuzun bereketli ve başarılı geçmesini dileklerimi yineler, saygılarımı sunarım.

Sempozyum Başkanı
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ

Onursal Başkan

Prof. Dr. Muzaffer ELMAS

Sempozyum Başkanı

Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ

Düzenleme Kurulu Başkanları

Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM – Yrd. Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN

Düzenleme Kurulu

Doç. Dr. Ahmet AKIN

Doç. Dr. Fatime BALKAN KIYICI

Doç. Dr. Mustafa YILMAZLAR

Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI

Arş. Gör. Aysun EROĞLU

Arş. Gör. Murat TOPAL

Arş. Gör. Rabia GÜRBÜZ

Arş. Gör. Safa EROĞLU

Bilim Kurulu

Prof. Dr. Ahmet DUMAN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet ŞAHİN	Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet AYPAY	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alim GÜR	Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşen BAKIOĞLU	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Berrin AKMAN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Celal ÇAKAN	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Engin YILMAZ	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Ersin ALTINTAŞ	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Esra CEYHAN	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. F. Gülay KIRBAŞLAR	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih SAVAŞAN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Gülten GÜLER	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. H. Ahmet KIRIKKILIÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail GÜVEN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Ali SARIGÖL	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet AYDIN	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet İPÇİOĞLU	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa YILMAZLAR	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Servet KARABAĞ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yüksel KELEŞ	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Zafer CİRİNLIÖĞLU	Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet AKIN	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet ESKİCUMALI	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet ŞİMŞEK	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Ajda KAHVECİ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Haydar ŞAR	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Günay BALIM	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Osman KURT	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Alpaslan OKUR	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Canan LAÇİN ŞİMŞEK	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Cemalettin İPEK	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Çetin SEMERCİ	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan YAMAN	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Esat ÇETİN	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Fatime BALKAN KIYICI	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Havva YAMAN	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN	Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. İsmail ÖNDER	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail YILMAZ	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Kubilay YAZICI	Niğde Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet ÇARDAK	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Melek MASAL	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Murat İSKENDER	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ALTUN	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa KOÇ	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa KOÇ	Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Mübin KIYICI	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Namudar İzzet KURBANOĞLU	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Nevzat YİĞİT	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Neşe GÜLER	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Faruk TUTKUN	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Rıfat EFE	Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Selçuk UYGUN	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Sevgi KESKİN	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Şenol BEŞOLUK	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Tuncay AYAS	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Turan TEMUR	Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Türkan ARGON	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Vildan S. Coşkun	Sebahattin Zaim Üniversitesi
Doç. Dr. Zafer GÖLEN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fuat TANHAN	Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Hakem Kurulu

Yrd. Doç. Dr. Ahmet SAKİN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ayşe Zeynep AZAK	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bekir Fatih MERAL	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bekir İNCE	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Elif ATABEK YİĞİT	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ercan MASAL	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fatma SAPMAZ	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gülden KAYA UYANIK	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hülya ÇELİK	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İsmail YILMAZ	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Cüneyt BİRKÖK	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KAYA	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZDEMİR	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nesrin AKINCI ÇÖTOK	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Serhat ARSLAN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Suat KOL	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Turan ÇAKIR	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yusuf KESKİN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yüksel GÜÇLÜ	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ	Sakarya Üniversitesi

İçindekiler/Contents

Sunuş	3
Düzenleme Kurulu	6
Bilim Kurulu	7
Hakem Kurulu	9
İçindekiler	10
Yükseköğretim Finansmanı Kapsamında Yaşanan Değişimlerin ve Yeniliklerin Analizi	
Gonca GÜNGÖR GÖKSU	12
Lisansüstü Sosyoloji Programlarında Avrupa-merkezci Müfredatın Eleştirisi ve Bir Yeniden Yapılanma Önerisi	
Adem BÖLÜKBAŞI	18
Türkiye’de Devlet Bütçesinde Üniversitelerin Yeri	
Tarık BULUT	25
Yükseköğretimde Hizmet Kalitesinin Ölçülmesi: Sakarya Üniversitesi Örneği	
Osman TİTREK, Şerife TAYLAN	34
Öğretmen Adaylarının Yüksek Lisans Programlarından Beklentileri	
Semra ERTEM, Rıdvan KETE	40
Farklı Branş Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri İle Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	
Hülya KATANALP BİROĞUL, M. Engin DENİZ	48
Lisansüstü Öğrencilerinin Bilimsel Araştırma Etiği İle İlgili Görüşleri Sakarya Üniversitesi Örneği	
Özcan Erkan AKGÜN, Nazire Burçin HAMUTOĞLU, Ezgi Pelin YILDIZ	54
Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Uygulama/Staja Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi	
Elif KOLUAÇIK, Zeynep DEMİRTAŞ	63
Formasyon Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutum ve Beklentilerinin Farklı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	
Semra ERTEM, Rıdvan KETE	72
Oyun Destekli Öğretimin 5. Sınıf Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler Kazanımlarının Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi	
Nuray ARSLAN, Zeynep DEMİRTAŞ	82
İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntem, Teknik ve Stratejilerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi	
Özcan Erkan AKGÜN, Nazire Burçin HAMUTOĞLU, Ezgi Pelin YILDIZ	89
Ders Kitabı Tasarımında Artırılmış Gerçeklik Kullanımı: Bir İngilizce Ders Kitabı Bölümü Örneği	
Diñer ÇINAR, Özcan Erkan AKGÜN	98

Kitap Tasarım İlkelerine Uygun Olarak Bilişim Güvenliğine Yönelik Bir Kitap Bölümünün Hazırlanması ve Değerlendirilmesi	
Özcan Erkan AKGÜN, Ömer Faruk GÖKMEN, Hüseyin YAŞAR, Gökhan Murat GÜVENDİ	104
Sınıf Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına İlişkin Farkındalık Düzeyleri	
Fatime BALKAN KIYICI, Şule ELMALI	111
Öz Değerlendirme Destekli Fizik Laboratuvar Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Derse Hazırlanmalarına Etkisi	
Alper ÇORAPÇIGİL, Mustafa YILMAZLAR	119
İlköğretim 2. Kademe Fen ve Teknoloji Öğretim Programında Yer Alan Deneysel Etkinliklerin Yapılma Düzeylerinin Tespiti	
Elif Ebru ALKAN, Ahmet SELÇUK	125
10-11 Yaş Arası Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilişim Teknolojileri Yeterliliklerinin İncelenmesi: İzmit Bilsen Örneği	
Belma KARANLIK TUNA	131
Ortak Lisansüstü Program(lar) Lisansüstü Eğitim İçin Etkin Bir Yöntem Midir?	
Pınar MEMİŞ SAĞIR	138
Okul Yöneticilerinin İş Doyum Düzeyi İle Yaşamın Anlamlandırılması Arasındaki İlişki : Kocaeli İli Örneği	
Bilge ÇETİN ÇAKMAK , Osman TİTREK, Burçin NURAL, Ebru ÇETİN	145

Yükseköğretim Finansmanı Kapsamında Yaşanan Değişimlerin ve Yeniliklerin Analizi

Gonca GÜNGÖR GÖKSU *

Özet

Günümüzde hemen hemen her alanda meydana gelen değişim furyası, eğitim hizmetinin son aşaması olan yükseköğretim kapsamında da kendini göstermektedir. İkinci Dünya Savaşı sonrası özellikle 1980'lerden itibaren ağırlığını arttırarak hissettiren liberal ekonomi uygulamaları doğrultusunda yükseköğretim finansman politikalarında köklü yenilikler meydana gelmiş ve küreselleşmenin de etkisiyle dünya üzerinde birçok ülkede yükseköğretim finansmanında özel kesimin payının hızlı yükselişi söz konusu olmuştur. Yükseköğretim finansmanı alanında yaşanan değişimlerin ve yeniliklerin ele alındığı bu çalışmada, öncelikle yükseköğretimin teorik çerçevesi üzerinde durulmuş ve devamında ise ilgili alanda yaşanan değişimler ile yenilikler incelenmiştir. Bu kapsamda çalışmanın amacı, yükseköğretim finansmanında meydana gelen yeni durumların incelenip, değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Yükseköğretim Finansmanı, Yükseköğretimde Özelleştirme.

The Analysis of Changes of Novelties in the Context of Higher Education Financing

Abstract

Nowadays, the change trends which are felt in almost every field have become significant in the context of higher education which is the final phase of education service. After the Second War, the radical novelties in higher education financing have been occurred in accordance with the Neo-Liberal economic practices which has become influential by increasing since especially 1980s, thus the contribution of private sector in higher education financing has been risen rapidly in many countries around the World. Within the scope of this study which includes the changes and novelties of higher education financing, primarily the theoretical framework of higher education was examined, and thereafter the changes and novelties were analyzed in higher education financing. In this context, the study's aim is examining and analyzing of the new cases occurring in the field of higher education financing.

Keywords: Higher Education, Higher Education Financing, Privatization in Higher Education.

* Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Maliye Doktora Programı, ggungor@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Eğitim hizmetinin son aşaması olan yükseköğretim, bir ülkenin hem büyümesi hem de kalkınması açısından yüksek bir öneme sahiptir. Özellikle genç neslin kendisini yetiştirmesi, toplum içinde daha saygın bir yer edinmesi ve kaliteli bir yaşam sürmesi için yükseköğretim, vazgeçilemez bir süreçtir. 1980 sonrası gelişmiş ülkelerde uygulanma alanı bulan Neo-liberal politikaların etkisi ile devletin yükseköğretim finansmanında sağlayıcı rolü azalarak, özel kesimin payı arttırılmıştır. Bununla birlikte öğrenci sayısında yaşanan belirgin artış ile de yükseköğretime talep artmış ve ek kaynak ihtiyacı doğurarak, öğrenci harçları ile öğrenci kredilerinin miktarı arttırılmıştır. Ayrıca devletlerin sağladığı desteklerin aktarma mekanizması değişmiş ve birçok ülkede yükseköğretimde performans esaslı bütçeleme kabul edilmiştir.

Çalışma kapsamında yükseköğretim finansmanı alanında yaşanan bu değişimlerin ve yeniliklerin bir değerlendirilmesi yapılmaktadır. Çalışmada bazı sorulara cevap aranmaktadır: (i) Son 20-30 yıllık süreçte yükseköğretim finansmanında yaşanan değişimler ne gibi sonuçlara zemin hazırlamıştır? (ii) Yeni kamu yönetiminin kabul edilmesiyle yükseköğretim kapsamında uygulanan performans esaslı bütçelemenin önemi nedir? (iii) Bir bütün olarak değerlendirildiğinde yükseköğretim finansmanında meydana gelen yeniliklerin ardında hangi faktörler yer bulunmaktadır?

2. Yükseköğretim Finansmanının Teorik Çerçevesi

Genel bir tanımla yükseköğretim finansmanı, kurumların işlevlerini devam ettirebilmesi amacıyla ihtiyaç duyulan kaynakların elde edilebilmesi için oluşturulan yöntemlerin bütünüdür (Karataş, 2009). Geniş anlamda yükseköğretim harcamaları, kamu ve özel kesimin bütçelerinden yükseköğretim hizmetleri için harcanan miktarın toplamından oluşurken, dar anlamda yükseköğretim harcamaları ise merkezi devlet ile özel bütçelere sahip yükseköğretim kuruluşlarının harcamalarının toplamıdır (Duran, 1987). Geleneksel olarak yükseköğretim, eğitimi vatandaşlar aracılığıyla topluma katkı sağladığından, insan sermayesini geliştirdiğinden, sivil müdahaleye teşvik ettiğinden ve ekonomik kalkınmayı sağladığından dolayı kamu malı olarak görülmektedir (Altbach, Reisberg ve Rumbler, 2009), ancak yükseköğretim finansmanının kim tarafından sunulacağı konusu günümüzde çokça tartışılmaktadır. Bu konuda devletin müdahalesini savunanlar, görüşlerini pozitif dışsallıklar, piyasa başarısızlıkları, ailelerin bilgisizliği ve fırsat eşitliği olmak üzere dört farklı görüşe dayandırmaktadır.

Pozitif Dışsallıklar görüşüne göre eğitim karma nitelikteki bir mal olup, çok yüksek düzeyde toplumsal fayda sağlamaktadır (Söyler, 2009). Piyasa Başarısızlıkları görüşüne göre eğitim hizmetinin ticarileştirilmesi mümkün değildir. Sermaye piyasası yetersizlikleri öğrenciler için yükseköğretim yatırımları açısından risk içerdiğini vurgulamaktadır (Vossensteyn, 2009). Ailelerin Bilgisizliği görüşüne göre öğrenciler kendileri ve çalışma alanları için en iyi tercihi yapabilecek yeterli kişisel bilgi ve deneyime sahip değildirler ve ailelerin kararları da çocukları lehine en iyi seçenek olamayabilir. Bu durumun nedeni olarak ailelerin yoğunluğu, üşengeçliği ya da yetersiz bilgiye sahip olmaları yer almaktadır. Bu sebeple devlet okullarının bu olumsuz durumu telafi edeceği varsayılmaktadır (Valisova, 2009). Fırsat Eşitliği görüşü, kaynakların zenginler ve fakirler arasındaki yeniden dağıtımı ile ilgilidir (Vossensteyn, 2009) ve yükseköğretimin devlet tarafından desteklenmesi fırsat eşitliliğini sağlamak için önemlidir. Ayrıca eğitimin her düzeyinde fırsat eşitliliğini sağlamak amacıyla ücretsiz eğitim hizmeti sağlanması ve özellikle yükseköğretim düzeyinde öğrencilerin geçim masraflarının devlet tarafından desteklenmesi gerekmektedir (Blaug ve Woodhall, 1979).

2.1 Yükseköğretim Finansmanındaki Değişimler ve Yenilikler

21. yüzyılın başlaması ile yükseköğretim finansmanı alanında bir takım değişimler ve yenilikler yaşanmaya başlanmıştır. Bu değişimlerin ve yeniliklerin ardında ise çeşitli farklı faktörler yer almaktadır. İlgili faktörler şunlardır (Sanyal ve Martin, 2006):

- i. 1990'lı yıllardan itibaren yükseköğretim talebinde yaşanan büyük patlama,
- ii. Yaşanan bu geniş patlamanın devlet finansmanı tarafından yeterince karşılanmamasının sonucu olarak dünya genelinde yükseköğretim finansmanında özel sektörün katkısının artması,
- iii. Hükümetlerin maliyet baskılarına katlanmasındaki yetersizlikleri nedeniyle maliyet paylaşım yönteminin doğuşu ve bazı maliyetlerin öğrenciler ile aileleri tarafından paylaşılması,
- iv. Maliyet paylaşımının kamuyu ve öğrenciler ile ailelerin paralarının değerini daha özgür hale getirmesi,
- v. Dünya Ticaret Örgütü'nün hazırladığı Gümrük Tarifeleri ve Ticaret Genel Anlaşması sonucu yükseköğretimin dış ticarete konu olan bir mal konumuna gelmesi,
- vi. Devletin fon kaynaklarından farklı olarak fon kaynaklarının çeşitlenmesi ve Gümrük Tarifeleri ve Ticaret Genel Anlaşmasının başlangıcının

yükseköğretim bireysel maliyetlerini arttırması ve fırsat eşitsizliğinin yaygınlaştırmasıdır.

1980'li yıllardan itibaren etkisini atırarak gösteren Neo-Liberal ekonomi politikaların hâkim olmaya başlaması ile yükseköğretim finansmanı kapsamında ihtiyaç temelli hibelerden küresel ölçekli kredilere kadar yaşanan değişimler ile yükseköğretim kamu yatırımlarında meydana gelen azalışı içeren bir takım dönüşümler meydana gelmiştir. Bunun sonucunda da küresel çapta üniversitelerde girişimciliği teşvik etmek amacıyla kamu üniversitelerinin özelleştirilmesi hız kazanmıştır (Paulsen ve Smart, 2001). Neo-liberal görüşe göre eğitim hizmeti kar amacı gütmektedir. Bu yüzden eğitim özel kurumlar tarafından bir meta olarak düşünülmeli ve devlet eğitim kurumları üzerinde sahip olduğu yetkileri sivil toplum kuruluşlarına, hayır kurumlarına vb. aktarmalıdır (Yıldız, 2008). Neo-liberal ekonomik reformlar, birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yükseköğretimde kamu desteğinde daralmaya neden olurken, uygulanan reform politikaları ise kamu harcamalarında ciddi kesintilere zemin hazırlamıştır (Tilak, 2012). Günümüzde artık hükümetlerin elde ettiği vergi gelirleri, hızla artan yükseköğretim maliyetlerine uyum sağlamada zorluklar yaşamaktadır. Ayrıca yükseköğretim hizmetinin çoğunlukla devlet desteği ile sağlanmasından ya da bu hizmetin bedava sunulmasından dolayı geleneksel sistemin olduğu ülkelerde genişleyen öğrenci sayısı büyük bir sorun haline dönüşmektedir. Böylece ailelerin ve öğrencilerin harçlar ve diğer ücretler üzerinde sorumluluğu artmaktadır.

Tarihsel süreçte, özellikle birçok gelişmiş ülkede yükseköğretim finansmanı hükümet ve vergi mükellefleri tarafından karşılanmıştır. Ancak artan mali kısıtlamalar, eğitimde yaşanan talep artışı, öğrenme kalitesindeki sorunlar gibi nedenlerden dolayı bu yöntem günümüzde pek de sürdürülemez hale gelmiştir. Çok çeşitli unsurların etkisi ile yükseköğretim öğrencilerinin eğitim maliyetlerine katkısı zaman içinde artmış ve günümüzde maliyet paylaşımı yaklaşımı daha çok tercih edilmeye başlanmıştır (Sam, 2011). Başlangıçta devlet bütçesi kapsamında yükseköğretim çok az miktarda özel ödemelere sahipken, bu ödemeler günümüzde büyük bir harcama kalemine dönüşmüştür (Clark, 1998).

Maliyet paylaşımı yaklaşımı ilk defa Buffalo Üniversitesi'nde görevli Prof. Dr. D. Bruce Johnstone çalışmalarında ve aynı üniversitede yürüttüğü

yükseköğretim maliyet yüklerinin en az bir kısmının hükümetler, aileler ile öğrenciler, vergi mükellefleri ve yardımseverler tarafından paylaşılmasını atıfta bulunan Uluslararası Karşılaştırmalı Finans ve Erişilebilirlik Projesi kapsamında bu kadar geniş düzeyde ele alınmış ve akademik anlamda incelenmiştir (Johnstone ve Marcucci, 2007). Bu projeye göre öncelikli alternatif yükseköğretim gelir kaynakları kurumsal ve fakülte girişimciliği, öğrenci harçları ve bağışlar tarafından oluşmaktadır (Johnstone, 2005a).

Maliyet paylaşımı yaklaşımı, üniversiteler ve yüksekokullar için önemli düzeyde gelir sağlamakta ve bir ülkenin yükseköğretim kapasitesinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Bununla birlikte vergi mükellefleri üzerinde bir rahatlama yaratarak, kamu öncelikleri arasındaki rekabette kamu gelirlerinde bazı değişimlere izin vermektedir (Johnstone, 2007). Maliyet paylaşımı yaklaşımının geçerli nedenlerinden bir tanesi de Neo-liberal politikalarla yardımıyla açıklanmakta ve bu doğrultuda Neo-liberal ekonomi politikaları yükseköğretime piyasanın bazı önemli özelliklerini atfetmektedir. İlk varsayım, maliyet paylaşımı ile yükseköğretimde daha büyük etkinlik sağlanacağı fikridir. Yani bazı harç ödemeleri, aileleri ve öğrencileri daha anlayışlı tüketici yaparken, üniversiteleri de maliyete karşı duyarlı tedarikçiler haline dönüştüreceklerdir. İkinci varsayım ise maliyet paylaşımının üretici sorumluluğunu arttıracığı fikridir. Buna göre üniversiteler bireylere ve toplumun ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı olmaktadır (Johnstone, 2003).

Günümüzde ise yükseköğretim maliyetlerine katılım daha önce de belirtildiği gibi farklı gruplar tarafından paylaşılmaktadır; ilgili gruplar hükümetler, vergi mükellefleri, öğrenciler ile aileleri ve hayırseverlerden oluşmaktadır (Johnstone, 2005b). Meydana gelen maliyet paylaşımının ardında ise bazı nedenler yatmaktadır. Bu nedenler: (i) Hızla artan öğrenci maliyetleri, (ii) Birçok ülkede üniversite çağı nüfus artışı, özellikle yükseköğretim seviyesinde meydana gelen kitlesel katılım ve yükseköğretime katılım oranlarının artışı, (iii) Birçok ülkede hızla artan hükümet harcamaları ve duraksayan vergi gelirleri ve (iv) bunlara ek olarak artan bilgi ekonomisi, artan küreselleşme, adem-i merkezilik, deregülasyon ve yönetim devri de diğer önemli etkenlerdir (Johnstone ve Marcucci, 2007). Yükseköğretim finansmanında devlet desteğini ve öğrenci harçlarını savunanların görüşleri karşılaştırmalı olarak Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Öğrenci Harçlarını ve Devlet Desteğini Savunan Görüşlerin Karşılaştırılması

Devlet Desteğini Savunan Görüşler	Öğrenci Harçlarını Savunan Görüşler
Öğrenci harçlarının yükseköğretime girişte engel oluşturmaması ve düşük tüketime neden olması	Yükseköğretime artan ilgi ile uyumsuz sınırlı devlet kaynaklarının varlığı
Yükseköğretim maliyet ödemelerinin vergi tahsilatı tarafından temin edilmesi nedeniyle yükseköğretim maliyet kaynaklarının zaten devlet bütçesi öncelikleri konusu olması ve böylece başka rekabetçi durumda kaynakların azaltılmasının mümkün olması	Yükseköğretimden elde edilen özel yararların varlığı ve yükseköğretimin karma bir mal olması
Yükseköğretimden elde edilen ve toplumun tamamı üzerinde etkisi olan kamu yararlarının varlığı	Öğrenci harçlarının öğrencilerin çalışma motivasyonu üzerine olumlu etki etmesi
Genellikle öğrenci harçları ile yükseköğretime ücret ödediği için mezun olabilme fikrine sahip düşük vasıflı bireyler arasında bir ilişki kurulması	Öğrenci harçları sonucu elde edilen ek kaynakların yükseköğretim çalışmalarının ve kazanılmış eğitimin kalitesini arttırmadaki katkısı

(Valisova, 2009)

Tablo 1'e göre devlet desteğini savunan görüşler, harçların yükseköğretim talebini azalttığını, yükseköğretimin kamu yararı oluşturduğunu ya da toplumda öğrenim ücreti ödediği için düşük vasıflı öğrencilerin mezun olmalarının kolaylaştığı fikrinin yer edinmesi nedeniyle devletin yükseköğretim finansmanında daha etkin olması gerektiğini savunmaktadır. Öğrenci harçlarını savunan görüşler ise harçların motivasyonu arttırdığını, yükseköğretimin kişilere özel yarar oluşturduğunu veya sınırlı devlet kaynaklarının bu kapsamda yetersiz olduğunu öne sürmektedir.

Günümüzde öğrenci harçlarının artık kredi, burs hibe gibi finansal yardım programları ile desteklenmesi uygulanması tavsiye edilirken, bu tarz yardım programlarını sağlamak amacıyla eğitim için bir kredi programının geliştirilmesi vurgulanmaktadır. Literatürde önerilen yükseköğretim finansman yöntemlerinden bir tanesi öğrenci kredisi ya da öğrenci borçlanma yöntemidir. Bu yöntem öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca karşılaştığı masrafları gerekli kuruluşlar aracılığıyla kredi olarak temin edip, mevcut borcun mezun olunduktan sonra ödenmesine dayanmaktadır. Öğrenci kredi programlarının ana amacı, yükseköğretim fırsatlarını daha kolay erişim sağlamak ve hızlandırmaktır (Johnstone, 2004). Ayrıca ailelerin katkısının olmadığı ya da yetersiz olduğu durumda bu yöntem gerekli görülmektedir. Öğrenci borçlanma yöntemini savunanlara göre yükseköğretimi devlet kanalıyla finanse etmek yerine borçlanma yöntemiyle finanse etmek kurumsal kaliteyi hızlandırmakta, ek kapasite yaratarak yükseköğretime ek katılım ve erişebilirlik sağlamakta, öğrenciler için daha fazla yükseköğretim seçeneği oluştururken,

onlara daha iyi yaşam tarzı sunmaktadır (Johnstone, 2005a).

3. YÜKSEKÖĞRETİMDE PERFORMANS ESASLI BÜTÇELEME ve ÖNEMİ

Kurumsal yönetim alanında Yeni Kamu Yönetimi uygulamalarının etkisiyle çok çeşitli değişimler yaşanmıştır. Yükseköğretimde yeni kamu yönetimi "para için değer" ve "amaçlara göre yönetim" ve özellikle finansmana yönelik performans vurgulama ve sözleşmelerin kullanımı ilkelerini beraberinde getirmiştir (Schmidt, 2011). Üniversiteler için hızlanan kurumsal özerklik ve performans vurgulama, sorumluluğun ileri düzeyini, aynı zamanda daha sıkı ve devlet hatta kurumsal düzeyde kalite güvencesi için ayrıntılı prosedürler anlamına gelmektedir (Jongbloed, 2008). Performans esaslı bütçeleme de yeni kamu yönetimi uygulamaları sonucu geniş bir uygulama alanı bulmuştur.

Performans esaslı bütçeleme ve süreci ilk defa Avustralya ile Yeni Zelanda'da uygulanmış olup, kamu yönetiminde performans temelli reformlar, yöneticilere yaptıkları işlemlerinde etkinliği ve verimliliği geliştirmek amacıyla daha fazla özerklik ve esneklik yetkisi vermeyi hedeflemektedir. Çünkü bu durum yöneticilere karar vermede daha çok güç verirken, bu gücün uygulanma kontrolü ve dengelenmesi sürecinde yapılacak reformlar sorumluluk üzerinde daha büyük önem içermektedir (Alkarann ve Jaba, 2011). Performans esaslı bütçelemenin mantığı, daha fazla performans gösteren kurumların daha az performans gösterenlerden daha fazla tahsilat elde etmesine dayanmaktadır. Bu noktada eğitim ve araştırmada rekabetin uygulanmasının amacı daha az performans gösteren kurumları teşvik etmek, canlandırmaktır (Ecker, Leither ve Frolich, 2011). Performans esaslı bütçe-

leme finansman kuruluşları ve üniversiteler arasındaki sorumluluk diyalogunu geliştirmeyi amaçlamaktadır, çünkü üzerinde anlaşılan hedeflerin ve sonuçların elde edilmesi durumunda kurumların başarısına göre finansman tahsisi yapılmaktadır (Alshamy, 2011). Yükseköğretim kurumları yıllık performans raporlarını raporlamakta ve bu bütçeleme üniversitelerin ve kolejlerin daha etkin yönetilebilmesine imkân sağlamakta ve bir sözleşme aracılığıyla hizmet ifasına zemin hazırlamaktadır (Sporn, 2003). Yükseköğretim kurumları önceden belirlenmiş hedefleri başarmak amacıyla kendi kararlarını etkili bir şekilde almada özerktir. Böylece üniversiteler daha fazla sorumluluk üstlenmekte ve yapacakları gelişmeler için teşvik elde etmektedirler. Ayrıca belirlenen bir kritere göre yükseköğretim kurumlarına tahsil edilen kamu kaynakları, harcamaların tarafsızlığını geliştirmeyi de desteklemektedir (Alshamy, 2011).

Performans esaslı bütçeleme diğer faydaları arasında yükseköğretim kurumları kapsamında plan-bütçe bağının kurulmasına ve kurumun ilerlemesine imkân sağlanmakta ve üniversitelerin, devlet ile öğrencilerin gereksinimlerine daha duyarlı olması teşvik edilmektedir. Ayrıca sonuçların, kalitenin tanımlanması, ölçülmesi ve değerlendirilmesi mümkün olmaktadır (Demirbaş, 2009). Performans esaslı bütçeleme, yükseköğretim kurumlarının sınırlı kamu kaynaklarını daha etkili kullanılmasına olanak tanımakta ve profesyonelliği, girişimciliği ve inovasyonu teşvik etmektedir (Alkaraan ve Jaba, 2011).

4. SONUÇ

Önceleri ağırlıklı devlet kaynaklarıyla finanse edilen yükseköğretim sektöründe günümüzde bir

takım değişimleri yaşanmış ve bu alanda kamu destekleri sınırlandırılarak, özel sektörün katkı payı artırılmıştır. Devlet kaynaklarının yetersiz kalması, yükseköğretim talebinde aşırı artış, Gümrük Tarifeleri ve Ticaret Genel Anlaşması'nın kabulü sonrası mal ve hizmetlerin sınır ötesi ticarete konu olması vb. gibi nedenlerden dolayı yükseköğretim finansmanında maliyet paylaşımı yaklaşımı benimsenmiştir. Maliyet paylaşımının benimsenmesi ile de birçok ülkede öğrenci maliyetleri aileler, öğrenciler ve bağışseverler tarafından karşılanmaya başlanmıştır. Öyle ki öğrenci harçlarına yönelik bu hızlı eğilim sonrası birçok ülkede farklı türde harç uygulamaları vuku bulmuş ve eğitim-öğretim harçlarını karşılayabilmek amacıyla da öğrenci kredi sistemleri geliştirilmiştir.

Özellikle yeni kamu yönetimi yaklaşımının benimsenmesi ile üniversiteler rekabet edebilir hale gelmiş ve kamu kaynaklarından yükseköğretim kurumlarına aktarılan paylar belirlenirken performans esaslı uygulamaların önemi artmıştır. Performans esaslı bütçelemeyi uygulayan ülkelerde yüksek performans gösteren kurumlara aktarılan ödenek miktarı artarken düşük performans gösteren kurumlara aktarılan ödenek miktarı ise azalmaktadır. Bütün bu değişimler ve yenilikler bir arada düşünüldüğünde diğer kamu alanlarında olduğu gibi yükseköğretim alanında da özelleştirme uygulamaları önem kazanmıştır. Önceleri sadece liberal ekonomilerin yoğun olarak uygulandığı ülkelerde tercih edilen yükseköğretimde özel sektörün varlığı, günümüzde artık hem liberal hem de karma ekonomik sistemlerin uygulandığı ülkelerde sıkça tercih edilir bir hale dönüşmüştür.

Kaynakça

- Alkaraan, F., Jaba, A. (2011). Higher Education Budgeting Reform: Towards Efficiency, Effectiveness and Economy. *International Higher Education Congress: New Trends and Issues*, 2 (5), 1135–1141.
- Alshamy Alsaeed, A. S. (2011). *Funding Mechanism and Quality Assurance Systems in Higher Education in Egypt in Comparative Perspective*. Unpublished Phd. Thesis, the Degree of Doctor of Philosophy, Department of Professional Education School of Education College of Social Sciences, The University of Birmingham.
- Altbach, G. P., Reisberg, L., Rumbley, L.E. (2009). Trends in Global Higher Education: Traking an Academic Revolution. Unesco 2009 World Conference on Higher Education, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf>, adresinden erişildi.
- Blaug, M., Woodhall, M. (1979). Patterns of Subsidies to Higher Education in Europe. *Higher Education Journal*, 7, (3), 331–361.
- Clark, R. B. (1998). The Entrepreneurial University: Demand and Response. *Tertiary Education and Management*, 4 (1), 5–16.
- Demirbaş, T. (2009). Devlet Üniversitelerine Ödenek Tahsisinde Yeni Bir Yaklaşım: Performansa Bağlı Ödenek Tahsisi. İstanbul Üniversitesi, İktisat Fakültesi, Maliye Araştırma Merkezi Konferansları, 52. Seri, Prof. Dr. Şerafettin Aksoy'a Armağan Kitabı, 80-105.

- Duran, M. (1987). Yükseköğretim Harcamalarının Finansmanı ve Etkinliği. 3. Ulusal Maliye Sempozyumu, <http://www.maliyesempozyumu.sakarya.edu.tr/tr/ig/134/17017/3-maliye-egitimi-sempozyumu> adresinden erişildi.
- Ecker, B., Leither, K. H., Frolich C. (2011). Funding Formulas for Teaching in Public Universities: International Experiences and Lessons Drawn from a Science Policy View. http://www.eua.be/Libraries/Funding_Forum/EUA_Ecker_article_web.sflb.ashx, adresinden erişildi.
- Johnstone, D. B. (2007). Financial Austerity, Cost-sharing, and Culture: Perspectives on Comparative Higher Education. In Enders, Jürgen and Frans van Vaugh (eds.) *Towards a cartography of Higher Education Policy Change* [A festschrift publication in honour of Guy Neave]. Enschede, the Netherlands: Center for Higher Education Policy Studies.
- Johnstone, D. B. (2005a). A Political Culture of Giving and the Philanthropic support of Public Higher Education in International Perspective. *International Journal of Educational Advancement*, 5 (3), 256–264.
- Johnstone, D. B. (2005b). Cost-Sharing and the Cost-Effectiveness of Grants and Loan Subsidies to Higher Education. *Higher Education in the World 2006: The Financing of Universities*, Palgrave Macmillan, 84–101.
- Johnstone, D. B. (2004). The Economics and Politics of Cost Sharing in Higher Education: Comparative Perspectives. *Economics of Education Review*, 20, (4), 403–410.
- Johnstone, D. B. (2003). Cost-Sharing in Higher Education: Tuition, Financial Assistance, and Accessibility in a Comparative Perspective. *Czech Sociological Review*, 39 (3), 351–374.
- Johnstone, D. B., Marcucci, N. P. (2007). Worldwide Trends in Higher Education Finance: Cost-Sharing, Student Loans and Support of Academic Research. Prepared as part of UNESCO's Higher Education Commissioned Paper Series, Paris, France: UNESCO.
- Jongbloed, B. (2008). Funding Higher Education: A Review from Europe. Centre for Higher Education Policy Studies (CHEPS), http://www.utwente.nl/bms/cheps/summer_school/Literature/Brazil%20funding%20vs2.pdf adresinden erişildi.
- Karataş, S. (2009). Avrupa Birliği Ülkelerinde Yükseköğretim Finansman Politikalarına Genel Bir Bakış. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Sayı: 1, Mart.
- Paulsen, B. M., Smart, C. J. (2001). The Finance of Higher Education: Implications for Theory, Research, Policy, and Practice. *The Finance of Higher Education: Theory, Research, Policy, and Practice*, M. B. PAULSEN and J. C. SMART (eds.), Agathon Press, A division of Algora Publishing New York.
- Sam, M. (2011). How Should Developing Countries Finance Higher Education?. Institute for Development Policy and Management University of Manchester, http://www.academia.edu/1228730/Financing_Higher_Education_in_Developing_Countries adresinden erişildi.
- Sanyal C. B., Martin, M. (2006). Financing Higher Education: International Perspectives. *Higher Education in the World 2006*, Palgrave Macmillan Publisher, New York.
- Schmidt E. K. (2011). University Funding Reforms in the Nordic Countries. In *University Reform and Consequences in Finland and Japan*. Dobson, I. and Maruyama, F. (eds). Anthology. Centre for National University Finance and Management, Tokyo, Japan.
- Sporn, B. (2003). Trends Relating to Higher Education Reform in Europe: An Overview. *Globalization and Reform in Higher Education*, H. Eggins (ed.), Society for Research into Higher Education & Open University Press, England.
- Söyler, İ. (2009). Yükseköğretimin Finansmanı: Yeni Beklentiler Ve Hedefler Işığında Normatif Bir Yaklaşım. *Sayıştay Dergisi*, 72, 3-25.
- Tilak, J.B.G. (2012). Financing of Higher Education: Traditional Versus Modern Approaches. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)*, 27–29 Mayıs, 2 (1), 28–37.
- Valisova, I. D. (2009). Theoretical Aspects of Financing Education. *Economic Theories-International Economic Relations*, 1 (12), 111–116.
- Vossensteyn, H. (2009). Challenges in Student Financing: State Financial Support to Students-A Worldwide Perspective. *Higher Education in Europe*, 34 (2), 171–187.
- Yıldız, N. (2008). Neoliberal Küreselleşme ve Eğitim. *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 13–32.

Lisansüstü Sosyoloji Programlarında Avrupa-Merkezci Müfredatın Eleştirisi ve Bir Yeniden Yapılanma Önerisi

Adem BÖLÜKBAŞI *

Özet

Bu bildirinin konusu ülkemizde sosyoloji lisansüstü eğitiminde hâkim olan Avrupa-merkezci müfredatın sorunsallaştırılmasıdır. Bu sorunsallaştırmayla amaçlanan, ülkemizde sosyoloji alanında teorik ve pratik katkı artıracak bir yeniden yapılanma önerisinin geliştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda bildiride ilk olarak söz konusu müfredata hâkim olan Avrupa-merkezliğin sebepleri ve kökenleri üzerine teorik bir analiz yapılmıştır. Bu teorik analiz, ülkemizde sosyal bilimlerin Batılı kökenlerine ve bundan kaynaklanan hâkim paradigmalara dair bir eleştiriyi ve bunlara karşı Batı dışı toplumlarda yerli bir sosyal bilim geleneği oluşturma yönünde ortaya konan çabalara dair bir değerlendirmeyi kapsamaktadır. Ardından lisansüstü programlardaki Avrupa-merkezlik olgusunu ortaya koymak üzere, ülkemizde faaliyet gösteren yükseköğretim kurumlarındaki bazı sosyoloji lisansüstü programlarına ait müfredat incelenerek bu programlardaki ders başlıkları ve içerikleri tartışılmıştır. Bu ders başlıkları ve içeriklerinin, teorik ve uygulamalı sosyoloji çalışmalarının ortaya konabilmesi anlamındaki yeterliliği ve uygunluğu ele alınmıştır. Bu tartışma sonucunda, sosyoloji disiplininde Avrupa-merkezci bir müfredatın yerine alternatif program önerilerinin getireceği kazanımlar ortaya konmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Avrupa-merkezçilik, Sosyal Bilimler, Sosyoloji, Müfredat.

The Critique of Eurocentric Curriculum in Graduate Sociology Programs and A Proposal for Reconstruction

Abstract

The topic of this paper is the problematization of Eurocentric curriculum which is dominant in sociology. The aim of this problematization is developing a proposal for a reconstruction which is expected to increase theoretical and practical contribution of the discipline of sociology. To this end, firstly we make a theoretical analysis on the origins and causes of Eurocentrism dominant in the curriculum. This theoretical analysis involves a critique of Western origins of social sciences and resulting dominant paradigms and an evaluation of attempts at developing an indigenous social science tradition. Secondly, we try to uncover the case of Eurocentrism in graduate programs by examining the curricula of sociology graduate programs of universities in Turkey and discuss the titles and contents of the courses. These titles and contents of the courses are evaluated in terms of their adequacy and suitability for conducting theoretical and applied sociological research. As a result of this discussion, we try to put forward the benefits of alternative program proposals instead of current Eurocentric curricula for the discipline of sociology.

Keywords: Euro-centrism, Social Sciences, Sociology, Curriculum.

* Araş. Gör. Namık Kemal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, Toplumsal Yapı ve Değişme Ana Bilim Dalı, abolukbasi@nku.edu.tr, Doktora Adayı, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Programı

1. GİRİŞ

Avrupamerkezcilik olgusu sosyal bilimlerin ve özellikle sosyolojinin kuruluşu bağlamında öne çıkan temalardan biridir. Sosyal bilimlerin 19. yüzyıldaki kuruluşundan itibaren öncelikli olarak Batılı ve özellikle Avrupalı bir disiplinler bütünü olduğu bir gerçektir. Ancak günümüzde hem teorik düzeyde sosyal bilimlerin yeniden yapılanması ve hem de pratik ihtiyaçlara cevap verebilmesi açısından özellikle lisansüstü programların yeniden gözden geçirilmesi ihtiyacı son derece elzem bir gerekliliktir. Fakat gerek şimdiye kadar alışılmış yapılanmanın ciddi bir revizyona tâbi tutulmasının önündeki kurumsal engellerin ve gerekse sosyal bilimciler topluluğunun kendi içsel dinamiklerinden kaynaklanan alışkanlıklarının sosyolojinin ve lisansüstü sosyoloji programlarının yeniden yapılandırılmasına yönelik ciddi ve sistemli bir çabanın sergilenmesine izin vermediği görülmektedir. Bu sebeple Türkiye’de sosyoloji lisansüstü eğitiminde böyle bir çabanın sergilenmesine yönelik başlangıç mahiyetinde bir çalışma olarak bu çalışmada, öncelikli olarak mevcut literatüre binaen Avrupamerkezci durumu tespit etmek ve daha sonra da bu durumu aşmanın yollarını teşhis etmek ve bunun ilk ve en pratik aşaması olarak müfredatların yeniden yapılandırılmasına dair öneriler ortaya koymak gayesi güdülmüştür. Şüphesiz müfredatların gözden geçirilmesi önerisi tam bir yeniden yapılanma için tek başına yeterli bir çözüm önerisi değildir ancak meselenin en pratik yönüne hitap eden öncü bir adım olarak ele alınması gereken bir husus olduğu da muhakkaktır. Yine aynı şekilde sadece lisansüstü programlarla sınırlı kalınması da tek başına yeterli değildir zira sosyoloji öğretiminin temellerini dönüştürmek için işe lisans eğitiminden ve hatta ortaöğretimden [mesela son yıllarda kurulan ve başarılı bir örnek olarak ilerleyen Sosyal Bilimler Liseleri örneğinden] başlanılmalıdır. Ancak burada lisansüstü programlara odaklanılmasının sebebi bu programların, disiplinin teorik ve uygulamalı araştırma sahasına ilk adımın atıldığı ve yeni bilim insanları kuşağının yetişmesini sağlayacak düzeydeki programlar olmalarıdır. Böylelikle müfredat ve lisansüstü programlar odağında Avrupamerkezcilik temasından yola çıkarak sosyoloji öğretiminin eksiklik ve sınırlılıklarının ve açılım imkânlarının tartışılmasına başlayabiliriz.

2. AVRUPAMERKEZCİLİK ve SOSYAL BİLİMLERDE AVRUPAMERKEZCİ DURUM

Avrupamerkezcilik, Avrupalı (veya genel olarak Batılı) bilince, kültüre, pratiklere ve değerlere vur-

gu yapılması ve diğerlerinin ya ikinci sınıf görülmesi, çeşitli usul ve tekniklerle tahakküm altına alınması ya da tamamen yok sayılmasını ifade eder. Avrupamerkezci bakış açısının epistemolojik düzeye taşınarak sistematik hale getirilmesi ise sosyal bilimlerin kuruluşuyla (sosyoloji, coğrafya uluslararası ilişkiler vb.) ve Batılı olmayanın incelenmesine özgü bilgi ve ideoloji biçimlerinin (Oryantalizm, antropoloji vb.) tesisleriyle birebir ilintilidir. Ancak yine de Avrupamerkezciliği kendi başına bir bütün teşkil eden sistematik ve tutarlı bir ideolojik konum veya yaklaşım biçimi olarak değerlendirmek yerine sosyal bilimlerin oluşumundan beri beraberinde taşıdığı bir durum olarak görmek daha doğru olacaktır. Samir Amin (2009: 166) bu durumu şöyle ifade etmektedir: ‘Doğrusunu söylemek gerekirse Avrupamerkezcilik çeşitli unsurları küresel ve tutarlı bir toplum ve tarih vizyonunda birleştiren bir toplumsal kuram değildir. O daha çok toplumsal kuramları çarpıtan bir önyargıdır.’ Burada bahsedilen çarpıtma aslında bilgi-iktidar ilişkisi bağlamında anlaşılmalıdır zira sosyal bilimlerin ilk kuruluşu ve 20. yüzyıldaki yeniden yapılanmalarına baktığımızda bilgi ile iktidar arasındaki ilişkinin niteliği ve Avrupamerkezciliğin sosyal bilimsel bilgi türü içerisindeki başat konumu daha iyi anlaşılacaktır. Bu bağlamda Foucault (1980: 112-113)’nun bilimsel ifadeler içerisinde iktidarın dolaşımıyla ve bu ifadelerin kendi içsel iktidar rejimlerinin kuruluşuyla ilgilenmesi, iktidar ile sosyal bilimsel bilgi arasındaki ilişkinin çözülmesi açısından yol göstericidir. Şöyle ki iktidar sadece dışarıdan müdahale yoluyla değil bizzat bilginin dilsel ifadelerinden varsayımlarına kadar her aşamada kendini hissettirmektedir. Avrupamerkezci-lik olgusuna da bu perspektiften bakmakta fayda vardır.

Sosyal bilimlerin oluşumu Aydınlanmacı ideolojilerin evrenselcilik iddiasıyla ve Batı-dışı’nun yani Diğerlerinin, Öteki’nin hiyerarşik düzlemde daha aşağıda yer alan farklı bilgi türleriyle (Oryantalizm vb.) incelenmesi gerektiğini öngören ve bu öngöründen beslenen bir sürecin ürünüdür. Ancak yukarıda da bahsettiğimiz üzere 20. yüzyılın gelişmeleri çerçevesinde ve özellikle 2. Dünya Savaşı ertesinde ve 1960’lardan sonra sosyal bilimlerin yeniden yapılandırılması dünyada önemli bir gündem maddesi olurken ülkemizde bu yeniden yapılanmaya yönelik tartışmalar yeterince yaygın ve derinlikli bir biçimde ele alınamamıştır. Bu anlamda Gulbenkian Komisyonu’nun raporuna değinmek gerekecektir. Rapor sosyal bilimleri evrensellik-yerellik bağlamında da tartışmış ve sosyal bilimlerde yeni bir evrensellik ulaşabilmenin yollarını

aramıştır. Bu hedef şöyle ifade edilmektedir: "Önümüzde duran soru, yerelcilik konusundaki haklı eleştirilere gereken yanıtı verebilmek ve böylece evrensel düzeyde anlamlı, uygulanabilir, geçerli bir sosyal bilim iddiasında bulunabilmek için, sosyal bilimleri nasıl açabileceğimiz sorusudur." (Gulbenkian Komisyonu, 2003: 59). Aslında bu durum 19. Yüzyılın Avrupamerkezci dünyasından, 1945 sonrasında ABD merkezli dünyaya evrilişin bir sonucu olarak değişen iktidar yapılanmalarının sosyal bilimlerdeki yeniden yapılanma ihtiyacına etkisini ifade eder (Şan, 2007: 66). Dolayısıyla artık sosyal bilimlerdeki Avrupamerkezci durum'un yeniden ele alınması ve ABD, Kanada, Avustralya Japonya vb. gibi aktörlerin de hesaba katılması gerekmektedir. Bu bağlamda sosyal bilimlerdeki yeni açılım çabası aslında sosyal bilimlerdeki iktidar ilişkilerinin yeniden konsolide edilmesini hedeflemektedir. Bu noktada bahse konu olan Avrupamerkezcilik ve 1945 sonrasında ABD merkezli dönüşümün etkisiyle Batı-merkezcilik olarak öne çıkan bu duruma dair eleştirilere yer vermemiz uygun olacaktır.

3. AVRUPAMERKEZCİLİK ELEŞTİRİSİ

Avrupamerkezcilik eleştirileri Edward Said'in Oryantalizm ve Samir Amin'in Avrupamerkezcilik gibi eserleriyle öne çıkmıştır. Bu çalışmalar üretim ve iktidar ilişkileri yapısının ve bundan kaynaklı bilgi üretiminin Avrupa ve Batı merkezli olarak nasıl örgütlendiğini ve bu bilgi üretimi vasıtasıyla 'Doğu' üzerindeki tahakkümünü nasıl devam ettirdiği ve sürekli kıldığı üzerine odaklanmışlardır. Said'e Oryantalizm terimi Doğu hakkında araştırma, öğretim ve okuma yazma faaliyeti içinde bulunmayı içeren bir projedir. Bir disiplin olarak ise Oryantalizm, Avrupa'nın emperyal maceraları için farazi bir Doğu'nun bilişsel olarak inşasıdır. Onun bakışına göre, 'Batılı bir tahakküm, yeniden yapılandırma ve Doğu üzerinde otorite sahibi olma biçimidir' (Said, 1978:3). Bu yüzden Said Doğu'yu Avrupamerkezci bir zihin ile kurulan, temelde negatif, keyfi ve toptancı bir kurgu olarak görmüştür ve bunu Batı'nın varlık alanından yola çıkarak bilgi alanına taşıdığını belirtmiştir. Bilgi alanına taşınan bu ötekine dair kurgulama biçimi hala 20. yüzyılın sonlarında bile kullanışlı ve kendini her durumda yeniden üreten bir öğretim biçimine dönüşmüştür.

Samir Amin'e göre ise Avrupamerkezçiliğin günümüzde geldiği nokta küreselci kapitalizm çerçevesinde küreselleşmiş değer, iktidar-emek ilişkilerinin ve üretim sistemlerinin de küreselleşmiş olduğunu işaret eder. Dolayısıyla fiilen var olan küreselci

kapitalizm artık sınıf yapılarının ve sınıf ittifakları ve çatışmalarının ulusal düzeyde yer aldığı önceki evreyi aşan bir yapıya sahiptir. Amin'e göre bu önceki evre Avrupamerkezçiliğin geçerli olduğu evredir. Oysaki günümüzde geçerli olan yeni evrede analiz birimi ulusal yapılanmalar değil dünya sisteminin kendisidir (Amin, 2009: 264). Sonuç olarak Amin'in Avrupamerkezçilik eleştirisi, günümüzde mevcut küresel kapitalizmin artık eski evreye ait olan Avrupamerkezci çerçeveye anlamayacağı ve Avrupamerkezçilikten ziyade küreselleşmiş değer etrafında kurulu bir iktidar ilişkileri sitemine dayanarak çözümleme yapılması gerektiği yönündedir. Samir Amin'e göre 'Avrupamerkezçilik savunucularını şöyle bir sonuca ulaştırabilen bir ideolojidir: "modernlik" (veya/ve kapitalizm) sadece Avrupa'da doğabilir ve daha sonra diğer halklara sunulabilir ("uygarlaştırıcı misyon") (Amin, 2011: 154). Bu çözümleme Wallerstein'in dünya-sistemi yaklaşımıyla da belli noktalarda örtüşmektedir. Ancak Wallerstein Avrupamerkezçiliği dünya-sisteminin ve bağımlılık yapılarının doğal bir sonucu ve bir jeokültür olarak görürken Amin ise bir kültürelcilik biçimi olarak eleştirir. Wallerstein'e göre 'sosyal bilimsel bilginin hedeflerinin ayrışmasının arkasında yatan temel mantık, dünya arenasında Avrupa tahakkümünün jeopolitik gerçekliğidir. 1945'den sonra bu gerçekliğin değişmesiyle beraber, (bağımsızlaşma ve Üçüncü Dünya'nın yükselişi) üniversite sistemlerinde kurumsallaşmış olan kalıplar yoğun eleştirilere uğramış ve içeriden yavaşça değişmeye başlamıştır (Wallerstein, 2004: 24). Bu ifadede de görüldüğü üzere sosyal bilimsel bilginin yeni jeopolitik merkeze göre yeni baştan şekillenmiştir. Dolayısıyla Avrupamerkezçiliğin yeniden farklı bir formasyonla yeniden şekillendiği ve sosyal bilimsel bilgiyi şekillendirdiği bu durumda ülkemizde de sosyolojinin yeniden yapılanması anlamında Avrupamerkezçilik eleştirileri ve yerli sosyal bilime dair tartışmalar yeniden ele alınmalıdır.

Öte yandan, Avrupamerkezçiliğe karşı yerli sosyal bilim oluşturma çabaları ve bu bağlamda yapılan eleştiriler de bizim için asıl önemli noktayı teşkil etmektedir. Zira müfredatların yeniden düzenlenmesi yerli ve alternatif sosyal bilimler arayışına yönelik en önemli adımlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, Syed Farid Alatas Avrupamerkezçiliğe karşı cevaplar olarak nitelediği alternatif söylemleri ortaya koymaya çalışırken Avrupamerkezçilik eleştirisine dair geniş kapsamlı bir literatüre de yer vermiştir. Buna göre Avrupamerkezçilik, Oryantalizm ve akademik bağımlılık ekseninde ele alınan sorun, Asya sosyal bilimlerinin

Avrupamerkezci sosyal bilime karşı ortaya koyduğu somut çabaları ve alternatif söylem girişimleriyle çözümlenmeye ve gözler önüne serilmeye çalışılmıştır. Alatas'a göre 'Avrupamerkezcilik kuramsal bir dünya tarihi kurgusudur. Bu kurguya göre Avrupa, biricikliği, üstünlüğü ve 'apaçık ve kaçınılmaz kaderi' sebebiyle 'beyaz adamın yükü' olan yayılmacılığı taşımak zorundadır.' (Alatas, 2006: 44-45). Bu apaçık ve kaçınılmaz olarak görülen kadere karşı Asya sosyal bilimlerinin çaba ve girişimlerine bakmayı ve bunları alternatif söylem çağrılarını başlığı altında değerlendirmeyi deneyen Alatas'ın çerçevesinden yola çıkarak ülkemizdeki yerli sosyal bilim çağrılarını değerlendirebiliriz.

4. YERLİ SOSYAL BİLİME YÖNELİK GİRİŞİMLER ve BUNLARIN ELEŞTİRİSİ

İlk olarak, Asya sosyal bilimlerindeki yerleştirme çabalarının bir parçası olarak ülkemizde de gündeme gelen bilginin İslâmleştirilmesi ve İslâm iktisadı gibi tartışmalar bu anlamda ülkemizdeki yerli ve alternatif söylem girişimlerine örnek olarak verilebilir. Ayrıca ikinci olarak ülkemizde yerli sosyolojiye yönelik çabalara baktığımız zaman bunların bir kısmının İstanbul ekolü olarak bilenen İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nden kaynaklı bazı teorik girişimler olduğunu görmekteyiz.

Asya sosyal bilimlerindeki yerleştirme çabalarının bir örneği olarak ülkemizde de 1990'lı yıllarda gündeme gelen bilginin İslâmleştirilmesi tartışmaları hala etkisini devam ettirmektedir. Esasında Alatas bilginin İslâmleştirilmesini bir alternatif söylem çeşidi olarak sosyal bilimlerin kutsallaştırılması başlığı altında ele almaktadır. Bunu Seyyid Hüseyin Nasr'a referansla bir "kutsal bilim ihtiyacı" olarak ortaya koyar:

'Bilginin İslâmleştirilmesi, dinî deneyimi ve maneviyatı insan bilimlerinin kutsallaştırılması yoluyla bilgi elde etmeye çalışan faaliyetlerdeki hak ettiği yere yeniden getirmeyi amaçlar. Bunların Batı'da kutsallıktan arındırılmış ve sekülerleştirilmiş olduğu anlaşılmaktadır. Kutsallaştırılmış bilgi ya da *scientia sacra* [kutsal bilim/her vahyin özünde bulunur ve geleneği kuşatan ve sınırlarını çizen halkanın merkezidir' (Nasr, 1981: 130). Bugün kutsal bilginin nispeten önemsiz oluşu 'çeşitli bilgi düzeylerini yeniden kutsalla ilişkilendirebilen' bir bilime duyulan ihtiyaca işaret eder (Nasr, 1993: 173; Alatas, 2006: 95).

Ancak Alatas hem bilginin İslâmleştirilmesi tartışmasının ve hem de İslâm iktisadı tartışmalarının, bazı Batılı yöntem, varsayım, kuram ve şablonlara

İslâmî terminoloji giydirilmesinden öteye gitmeyen bir çaba olduğunu savunmaktadır. Mesela İslâm iktisadını neo-klasik iktisat anlayışının İslâmî terminolojiyle süslenmesinden ibaret bir yaklaşım olarak görmektedir (a.g.e: 169-170). Alatas'a göre yerleştirme, özerk sosyal bilim ve iç kaynaklı entelektüel yaratıcılık çağrısı olarak, birkaç nüansa beraber, farklı isimlerle adlandırılacak bu çağrının farklı boyutları vardır. Bunlar; sosyal bilimlerin bağımsızlaştırılması, millileştirilmesi, küreselleştirilmesi, kutsallaştırılması, maduniyet çalışmaları, postkolonyal kuram, bağımlılık yapılarından bağın koparılması ve okulsuzlaştırma gibi başlıklar altında özetlenmektedir (a.g.e: 83-104). Söz konusu başlıkların hepsi yerleştirilmiş sosyal bilime yönelik önemli hususlar olmakla birlikte okulsuzlaştırma boyutu bizim tartışmamız açısından önemli bir husustur, zira bu boyutta Illich'in kavramsallaştırmasından hareketle müfredatların öğrencilerin kendi şartlarına ve ihtiyaçlarıyla uyumlu bir biçimde kişiselleştirilmesini savunabiliriz. Bu da bizim müfredatların yeniden gözden geçirilmesine dair önerimizin temel yetersizliğin ifadesi olması açısından önemlidir: 'Okul özellikle yetenek ve beceri eğitiminde etkisizdir çünkü müfredata dayalıdır.' (Illich, 1973: 14). Bu yeniden yapılandırmanın lisansüstü düzeyde araştırmacı olması beklenen sosyologlara soyut bilgiler kütesinin ötesinde araştırmacı becerisi kazandırması beklenen daha az yapılandırılmış ve daha az muğlak bir müfredatı öngörmesi çözüme ulaştırıcı olabilir.

Öte yandan Türkiye'ye özgü çabalara baktığımız zaman İstanbul sosyoloji ekolünün çalışmaları öne çıkmaktadır. Bu ekolün önde gelen isimlerinden Baykan Sezer Türk toplumunu Doğu-Batı ikiliği etrafında ele alarak anlamaya çalışmıştır. Bunu yaparken araştırmacıların Türk toplumunun kendine özgü ve biricik durumunu göz önünde tutması gerektiğini ifade etmektedir. 'Baykan Sezer'e göre Türk toplumunu anlayacak ve onun sorunlarına çözüm üretebilecek sosyoloji, Türk sosyolojisidir' (Çağan, 2007: 72). Sezer'in bu anlamdaki en büyük katkılarından biri Türk sosyolojisinin ancak sağlıklı bir tarih bilgisiyle irtibat kurulması durumunda doğru toplumsal analizlere ulaşabileceğini vurgulamış olmasıdır. Bu da sosyolojinin çokdisiplinli bir yapıya bürünmesi ve tarih bilimiyle arasındaki karşılıklı eleştirel bağı kuvvetlendirmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda 1970'li yıllarda çok revaçta olan ATÜT (Asya Tipi üretim Tarzı) tartışmalarını eleştirel bir şekilde değerlendirmiş ve ATÜT'ün Türk toplum yapısını açıklayamayacağını ve olgusal temeli olmayan bir 'doğu toplumu' modeli olduğunu belirtmiştir. Baykan Sezer'in yerli bir

sosyolojiye yönelik bu çabaları daha sonra başka simler tarafından devam ettirilmiştir. Bu isimlerden biri olarak Korkut Tuna'nın batılı bilginin eleştirisine ilişkin yaklaşımları, yeniden sosyoloji anlayışı, kentlerin ortaya çıkışına ilişkin görüşleri ve küreselleşme çağında kentlerle ilgili gelişme eğilimleri gibi konulardaki yaklaşımları bu yerli çizginin devamı niteliğindedir.

Ancak hem dünya çapında ortaya çıkan ve özellikle Asya sosyal bilimlerinde öne çıkan ve hem de ülkemizde ortaya çıkan yerli sosyal bilim çabalarının da bazı eleştirilerle karşı karşıya kaldığını biliyoruz. Bu yaklaşımlar temelde özcülük ve tersine Oryantalizm ya da oto-oryantalizm gibi ithamlarla eleştirilmiştir. Buna göre bazı fikir nüveleri şeklinde ortaya konan ancak tarihsel ve kültürel köklere dayanarak yeterli bir kavramsallaştırmaya ulaşamayan bu yerli yaklaşımların özerk bir sosyal bilim oluşumunda yeterli başarıyı gösteremedikleri ve teorik düzeyde kaldıkları eleştirisi yapılmıştır.

5. TÜRKİYE'DE SOSYOLOJİ ÖĞRETİMİNDE AVRUPAMERKEZCİLİK ve MÜFREDATIN YENİDEN YAPILANDIRILMASINA İLİŞKİN ÖNERİLER

Türkiye'de sosyoloji öğretimi lisans ve lisansüstü düzeylerde yaygın bir biçimde devam etmektedir. YÖK verilerine göre 101 adet sosyoloji bölümü bulunmakta ve bunlardan 83 tanesi aktif olarak öğretim yapmaktadır. Sosyoloji alanında yüksek lisans programı sayısı 30'u aşkın olup doktora programı sayısı ise 30'a yakındır. Ancak Türkiye'de sosyoloji müfredatı ve ders içerikleri anlamında üniversiteler arasında kopukluklar bulunmaktadır. Örneğin bazı üniversitelerde Türk sosyolojisi başlığı altında ve Türkiye'de sosyolojinin oluşum ve gelişimini işleyen derslere hiç yer verilmez iken bazı bölümlerde ise sosyolojisi tarihine sınırlı bir biçimde yer verilmektedir. Çarpıcı bir şekilde ifade etmek gerekirse bugün Türkiye'de, özellikle İngilizce öğretim yapan bazı okullarda, Ziya Gökalp'in ismini bile duymadan mezun olabilmektedir. Bu durum Türkiye'ye özgü organik düşünce çizgilerinin öğrenciler tarafından yeterince tanınmaması ve sosyoloji disiplininin yabancı bir bağaj olarak alınması sonucunu doğurmaktadır. Öte yandan sosyoloji öğretimindeki bir diğer handikap da uzmanlaşma eksikliğidir. Esasında uzmanlaşma eksikliğinin de kökeninde Avrupamerkezci bakış

açısının yattığını iddia edebiliriz. Zira ülkemizde lisans düzeyinde sosyoloji öğretimi ve lisansüstü düzeyde ise sosyoloji araştırmalarında hala Batılı kuram ve kuramcılar merkezinde monografik ve teorik düzeyde kalan çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bu da sosyolojik 'sorun'un ve bu sorunu çözmeye yönelik sosyoloji alt disiplinlerinin (kent sosyolojisi, suç sosyolojisi, din sosyolojisi vb.) merkezde olduğu bir yaklaşım yerine kuram odaklı bir yaklaşım hala ağır basmaktadır. Bu noktada belirtilmesi gereken bir husus daha şudur ki herhangi bir tema odaklı sosyoloji çalışması yapılırken bile müfredatta yer alacak kuram ve yaklaşımların tematik olarak değil ideolojik kaygılarla oluşturulması sosyoloji araştırmacısı açısından meselenin bütün boyutlarını ele almayı engelleyen bir etki oluşturmaktadır. Bu da Alatas'ın ilgisizlik olarak kavramsallaştırdığı ve Batılı sosyal bilimin yerli toplumun sorunlarıyla ilgisizliğine atıf yapan durumu doğurmaktadır. Alatas ilgisizliğin boyutlarını şu başlıklar altında ele almıştır: üst-analiz, kuram, ampirik çalışmalar ve veri toplama ve uygulamalı sosyal bilim. Tüm bu başlıklarda özgünlük, varsayımlar ve gerçeklik arasında uyum, uygulanabilirlik, yabancılaşmamış bir sosyal bilim, retorikten kaçınma ve kısa ve öz olma, bilimsel kesinlik gibi ilkeleri gerçekleştiren çalışmalar Avrupamerkezçiliğin yarattığı ilgisizliği aşmaya yönelik çabalar olarak ortaya çıkmaktadır (Alatas, 2006: 141-144). Aşağıdaki şekilde gösterildiği üzere klasik bir lisans sosyoloji müfredatı aşağı yukarı hala aynı başlıkları içermektedir. Mesela bu listede yer alan aile sosyolojisi dersi yerine günümüzde mahremiyet ve bireysel ilişkilerin yeniden yapılanması veya ailenin geleceğine ilişkin sosyolojik gelişmelere yer verildiği bir ders modeli daha faydalı olacaktır. Yine günümüzdeki açmazlardan biri, sosyoloji müfredatını mezuniyet sonrası kamuda öğretmen istihdamı odaklı düşünerek çok fazla sayıda kredilerden oluşan psikoloji, felsefe ve mantık dersleriyle boğmaktır. Felsefe grubu öğretmeni olarak atanan sosyoloji mezunu öğrenci sayısı son derece az sayıda olmasına rağmen hala ısrarla birçok üniversitede bu uygulama devam etmektedir. Oysaki gerek sosyoloji lisans ve gerekse lisansüstü eğitiminde öğretim programını özel sektör ya da kamuda istihdam gibi seçeneklere indirgmeden daha yaratıcı bir şekilde hazırlamak mümkündür.

Tablo 3: 1982-1983 Öğretim Yılında YÖK Tarafından Uygulanması İstenen Sosyoloji Bölümü Çerçeve Programı					
1. Yıl					
I. Yarıyıl		Kredi	II. Yarıyıl		Kredi
Sosyolojiye Giriş		3	Küçük Gruplar Sosyolojisi		3
Hukuka Giriş		3	İdareye Giriş		3
Seçmeli Ders		14	İstatistik Metodları I		4
			Kurumlar Sosyolojisi		3
			Seçmeli Ders		6
2. Yıl					
III. Yarıyıl		Kredi	IV. Yarıyıl		Kredi
Sosyoloji Tarihi I		2	Sosyoloji Tarihi II		2
İdarenin Sosyal Temelleri		3	İstatistik Metodları II		3
Sosyal Bilimlerde Metod		3	Saha Ç. alışıma Metod ve Tek.		2
Aile Sosyolojisi		3	Köy Sosyolojisi		2
Seçmeli Ders		9	Seçmeli Ders		6
3. Yıl					
V. Yarıyıl		Kredi	VI. Yarıyıl		Kredi
Sosyoloji Tarihi III		2	Sosyoloji Tarihi IV		2
Sosyal Bünye ve Makro Ek. I		3	Kent Sosyolojisi		3
Sosyal Tabakalaşıma		3	Organizasyon Prensipleri		3
Hukuk Sosyolojisi		2	Sosyal Bünye ve Makro Ek. II		3
Demografya		2	Suç Sosyolojisi		3
Ekonomik Sosyoloji		3	Seçmeli Ders		6
Seçmeli Ders		3			
4. Yıl					
VII. Yarıyıl		Kredi	VIII. Yarıyıl		Kredi
Endüstri Sosyolojisi		3	Çağdaş Sosyoloji Teorileri		3
Değişim Sosyolojisi		3	Personel İdaresi		3
İleri Sosyoloji Metodları		3	Bilgi - İşlem		3
Bilgi - İşlem		3	Bilgi Sosyolojisi		3
Türk Yönetim Sistemi		3	İhtisas Semineri		2
Seçmeli Ders		5	Seçmeli Ders		3

Kaynak: Mehmet Yalvaç, "İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde Sosyoloji Eğitiminin Tarihçesi (1912-1982) II", *Kubbealtı Akademi Mecmuası*, Nisan 1985, Yıl: 14, sy. 2, s. 67.

Şekil 1. YÖK tarafından 1982 yılında Önerilen Çerçeve Program (Bulut, 2007: 15)

Gulbenkian Komisyonu raporunda sosyal bilimler alanında yapılması gereken yeni açılımlar tartışılırken şu öneriler ortaya konmuştu: 'Üniversite yapıları içinde, geleneksel disiplin sınırlarını aşan, belirli entelektüel hedefleri ve belirli bir zaman dilimi için (örneğin 5 yıl) kendi fonları bulunan birleşik araştırma programlarının oluşturulması, profesörlerin birden çok bölüme atanması zorunluluğunun getirilmesi, doktora öğrencileri için birden çok alanda çalışma zorunluluğu' (Wallerstein ve diğerleri, 2003: 95-96). Bu önerilerde de belirtildiği

üzere sosyolojinin geleneksel disiplin sınırlarını aşan bir yapıya kavuşması ve özellikle lisansüstü öğrenciler için birden çok alanda çalışma zorunluluğu önemli kazanımlar sağlayacaktır. Aşağıda şekilde Türkiye'de bir üniversitenin sosyoloji lisansüstü programında yer verilen bazı derslerin içerikleri gösterilmektedir. Bu derslerde sosyolojik kuramsal boyut ile yerel/yerli boyut arasındaki irtibatı önemseyen ve kuran ve bu çerçevede çözümleme girişiminde bulunan bir ders içeriği öngörüldüğünü söyleyebiliriz.

Şehir Üniversitesi: SOC 515 City and Culture :	
•	This course is organized around Orhan Pamuk's "Istanbul: Memories and the City". This will be our guide to the city of Istanbul and its 'authors', including Yahya Kemal, Ahmet Hamdi Tanpınar, Abdülhak Sinasi Hisar and Resat Ekrem Koçu. By focusing on Istanbul and the authors of Istanbul, we are going to try to see the interconnections between space, time, memory and text. The city is not only a space but also a time, a memory and a text. From this point of view, the course could be interpreted as an "Istanbul Reader". This will also be an opportunity to understand the vision of "Turkish cultural conservatism," which is always underestimated by the pioneers of "Turkish modernization."
SOC 518 Istanbul: The Social Life of the Metropolis	
•	Şehir's home base, Istanbul, is an invaluable laboratory for sociological research with its extraordinary diversity and dynamism. One of the greatest (yet understudied) metropolises of the world, the city's rich urban life, dynamic economy, and incredible cultural diversity present endless stimulation for the sociologists of today -and of tomorrow. This course involves a discussion of Istanbul's rich history and present its socio-historical situation. More specifically, the course will include such topics as an overview of the pre-Byzantine, Byzantine, Ottoman and Turkish past of the city; its economic transformation as a result of rapid globalization process, particularly after 1980; its increasingly important role in Turkish and regional economy; the changing spatial features of Istanbul at the street-, district- and city-level; its significance in terms of local and national politics in Turkey; and the rich cultural life of Istanbul and its recent diversification as well as homogenization.

Şekil 2. İstanbul Şehir Üniversitesi Sosyoloji Lisansüstü Ders İçerikleri

(<http://soc.sehir.edu.tr/Pages/Akademik.aspx>)

Sonuç itibarıyla, yapısal bir sorun olarak Avrupa-merkezci bakış açısının ve bunun da olumsuz etki ettiği ihtisaslaşma sorununun aşılabilmesi için

sosyoloji alt bilim dalarından ve sorun alanlarından kaynaklı bir revizyona gidilmesi, yerli ve organik düşünce kaynağı olan ekollerin entelektüel

soyağaçlarının ve düşünce çizgilerinin ihmal edilmemesi, özellikle tarih bilimiyle arasındaki karşılıklı eleştirel bağın kuvvetlendirilmesi ve proje temelli

sosyal bilim yaklaşımının geliştirilerek sosyal projeler ve fonlar yoluyla uygulamalı sosyoloji çalışmalarının geliştirilmesi hedeflenmelidir.

Kaynakça

- Amin, S. (2009) *Eurocentrism, Modernity, Religion, and Democracy: A Critique of Eurocentrism and Culturalism*, (trans. by Russell Moore and James Membrez), New York: Monthly Review Press.
- Amin, S. (2011) *Global History: A View from the South*, Cape Town: Pambazuka Press.
- Bulut, Y. (2007) Türkiye’de Sosyoloji Eğitimi, *Sosyoloji Dergisi*, 3 (23), 1-18.
- Çağan, K. (2007) Türk Sosyolojisi ve Baykan Sezer, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 69-86.
- Foucault, M. (1980) *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*, New York: Pantheon Books.
- Illich, Ivan D. (1973) *Deschooling Society*, Harmondsworth: Penguin.
- Said, E. (1978) *Orientalism*, London: Penguin.
- Şan, M. Kemal (2007) Sosyal Bilimleri yeniden Kurgulamak: Avrupa-merkezci Yaklaşımların Aşılması Çabaları, *Sosyoloji Dergisi*, 3 (15), 57-84.
- Wallerstein, I. (2004), OECD Proceedings, Re-Inventing the Social Sciences, OECD.
- Wallerstein ve diğerleri, (2003) *Sosyal Bilimleri Açm, Sosyal Bilimlerin Yeniden Yapılandırılması Üzerine Gulbenkian Komisyonu Raporu*, (Çev. Şirin Tekeli), İstanbul: Metis Yayınları.

Türkiye’de Devlet Bütçesinde Üniversitelerin Yeri

Tarık BULUT *

Özet

Türkiye’de 109 devlet üniversitesi bulunmaktadır. 2015 bütçesi hazırlanırken ise 105 devlet üniversitesi belirtilmiştir. Üniversitelerin ana gelir kaynaklarını hazine yardımları, ana giderlerini ise personel giderleri oluşturmaktadır. Yıllara göre üniversitelerin ülke bütçedeki oranlarına bakıldığında ise yeterli bir artış gözlemlenmemiştir. Bu oranlar artan üniversite ve öğrenci sayılarına rağmen neredeyse aynı kalmış, bazı dönemler düşüş sergilemiştir. Bu çalışmada üniversitelerin devlet bütçesinde ki paylarının ayrıntılarına Maliye Bakanlığı Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü (BUMKO), Sayıştay, Eğitim-Sen gibi kurumların verilerinden faydalanılarak, üniversite isimleri verilerek değerlendirilmiştir. Bazı üniversitelerin bütçeleri çeşitli devlet kurumlarının bütçelerini geçmiştir. Üniversitelerin finans sorunlarını aşmak ve yeni kaynaklar oluşturmak amacıyla çeşitli öneriler sunulmakla birlikte, bu kurumların ticarileşmemesi gerektiği uyarısında da bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Üniversite, bütçe, yükseköğretim, Maliye

* Sakarya Üniversitesi (SAÜ) Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yükseköğretim Araştırmaları Yüksek Lisans Programı ve SAÜ Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı Öğrencisi

1. GİRİŞ

Bilginin artık en önemli unsurlardan biri olduğu günümüz dünyasında yükseköğretim kavramı daha fazla dikkat çekmeye başlamıştır. Yükseköğretimin ana omurgasını oluşturan ve bilginin üretildiği yerler olan üniversitelerin kaynaklarını ülkeleri yönetenler sürekli artırma çabasındadır. Gelişmiş ülkelerde üniversitelere ayrılan kaynaklar her geçen gün artarken gelişmekte olan ülkeler ile gelişmemiş ülkelerde kaynaklar yetersiz düzeydedir. Kaynakların planlı kullanılması ise ayrı bir sorundur. Bunun için devletler bütçeler hazırlamaktadır. Bütçeler harcamaların belli bir plan ve programa göre yapılmasını sağlar. Ayrıca gelecek dönemlere ait verilerde ilgililerine sunar.

Türkiye’de üniversitelerin bütçeleri “Özel İdareli Bütçeler” başlığı altında hazırlanmaktadır. Çeşitli üniversitelerin bütçe büyüklükleri bazı bakanlık ve kuruluşların bütçesini aşıya da bu rakamlar yeterli düzeyde değildir.

Ayrıca üniversite bütçelerinde gelirlerin büyük oranının hazine yardımları olması ve bunların da büyük oranının personel giderlerine gitmesi, araştırma geliştirme/bilimsel yatırım harcamalarına ödenek ayrılamaması karşılaşılan sorunların başında gelmektedir.

Üniversitelerin kendilerine kaynak bulma girişimleri, tamamen bütçelerini özel kaynaklardan sağlama çabaları “Birer işyerine mi dönüşüyor, kar amacı giden işletme mi oluyor?” sorularını ve tartışmalarını da beraberinde getiriyor.

Bu çalışmada öncelikle Türkiye’de yükseköğretim verilerine değinilmiş, daha sonrasında ise bütçe konusunda bilgileri verilmiştir.

2. YÜKSEKÖĞRETİM ve ÜNİVERSİTE

Mevzuatta (Anonim1), “Milli eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarı yılı kapsayan her kademedeki eğitim - öğretimin tümüdür. Üst kuruluşlar Yükseköğretim Kurulu ve Üniversitelerarası Kuruldur.” tanımının yapıldığı Yükseköğretim konusu bilginin güç olmaya başlaması ile birlikte çok daha büyük önem kazanmıştır. Yükseköğretim kurumlarının ana yapısı üniversiteler oluşturmaktadır.

Üniversite kelimesinin kökeni ise Latince topluluk ya da lonca anlamına gelen universitastır. Aslında yükseköğretim bu kurumla başlamamış denebilir. Eski çağlarda Antik Yunan’da varlık gösteren akademiler, İslam dünyasında medreseler, Hıristiyan dünyasında manastır ile katedraller bilgili insan, alim veya üst düzey görevlileri yetiştirmek adına bu görevi yerine getirmişlerdir. Bu

nedenle üniversiteler ile bu kurumlar arasında çok belirgin bir ayırmadan söz edilememektedir (Çetinsaya, 2014).

Üniversiteleri de içine alan bu yapı bilgiye önem veren ülkelere önem görmekte ve desteklenmektedir. Bu desteğin boyutları ülkelerin gelişmişlik düzeyini de yansıtmaktadır.

3. YÜKSEKÖĞRETİM ve FİNANSMAN

Ergen’e (2006: 134) göre yükseköğretim büyük kaynak gerektiren, maliyetli bir hizmet olarak kabul edilmekte ve 1970’lerden sonra bu alanda yapılan reformların ana noktasını finansman konusunda ki düzenlemeler oluşturmaktadır.

Yükseköğretime olan ilgili neden sırası değişse de sürekli artmaktadır. Ancak sınırlı kaynaklar sadece eğitime ayrılmamakta ve bunların ulaşım, alt yapılar gibi ihtiyaçlar arasında paylaşılması da önemli bir konudur. (Gölpek, 2011: 89).

Rekabetçi ortamda ülkelerin gelişmesi, ilerlemesi için bilgi toplumunun temel kurumu olan, araştırma-geliştirme hizmetlerinin yapıldığı ana kurum olan üniversitelere yüksek seviyelerde kaynak vermesi zorunlu hale gelmiştir (Oruç, Çekin ve diğerleri, 2011: 20).

Çimen (2012: 163-169) yükseköğretimin finansmanının, giderlerin nasıl paylaştırılacağı ve kaynakların etkin kullanımı ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Artan talebe rağmen dünya genelinde kaynaklar yetersiz kalmakta ve yükseköğretim kurumları yeni kaynak arayışına girmektedir.

4. YÜKSEKÖĞRETİMDE GENEL GÖRÜNÜM

Yükseköğretim’de son yıllarda ki en güncel çalışma Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) eski Başkanı Prof. Dr. Gökhan Çetinsaya’nın hazırladığı rapordur. Çetinsaya’nın (2014) raporuna göre 2012 itibarıyla yükseköğretimde brüt okullaşma oranı yüzde 75 seviyesine ulaşmıştır. Bu rapor çerçevesinde YÖK internet sitesinden istatistiklere özel bir sayfa oluşturmuş ve buradan güncel verileri daha aktif şekilde yayımlamaya başlamıştır. Finansman konusundaki verilere geçmeden önce Türkiye’de yükseköğretim yapısının genel görünümüne bu anlamda değinmekte yarar vardır (<https://istatistik.yok.gov.tr>, 2015).

Buna göre 2015- Mayıs ayı itibarıyla 106 devlet ve 76 vakıf olmak üzere toplam 193 üniversite bulunmaktadır. Öğrenci sayısı 6 milyon 62 bin 886’dır. Bu öğrencilerin 3 milyon 628 bin 800’ü lisans, 2 milyon 13 bin 762’si önlisans, 342 bin 101’i yüksek lisans ve 78 bin 223’ü de doktora düzeyindedir. Yaklaşık 5,62 milyonu devlet üniversitelerindedir. Devlet üniver-

sitelerinde 126 bin 872 kişi olmak üzere toplam öğretim elemanı sayısı ise 148 bin 903 kişiye ulaşmıştır. Bunların 4 bin 955'i enstitülerde görev almaktadır. Profesör sayısı 20 bin rakamını aşmıştır.

5. YÜKSEKÖĞRETİM BÜTÇESİ

5018 Sayılı Kanunda bütçe; "belirli bir dönemdeki gelir ve gider tahminleri ile bunların uygulanmasına ilişkin hususları gösteren ve usulüne uygun olarak yürürlüğe konulan belge" olarak tanımlanmıştır (Anonim 2, 2014).

Ülkemizde uygulanan bütçe sistemine göre üniversitelerin kaynakları hazine yardımı ve öz gelirler olmak üzere iki başlık altında ele alınabilir. Bütçeler YÖK tarafından incelenip onaylandıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) sunulur. Daha sonra Merkezi Yönetim Bütçesi'nin bağlı olduğu esaslara göre işleme tabi tutulur ve denetlenir (Oruç, Çekin ve diğerleri, 2011: 21).

Bunlardan hazine yardımları yükseköğretim kurumlarına karşılıksız olarak, ilgili mevzuatına göre ve kaynak aktarılan kurumların bütçe açıklarının finansmanı gibi amaçlarla aktarılırken (Anonim 3, 2014: 50); öze gelirler ise genel bütçe kapsamındaki idarelerin kamu görevi ve hizmeti dışında ilgili kanunlarında belirtilen faaliyetlerinden ve fiyatlandırılabilir nitelikteki mal ve hizmet teslimlerinden sağlanan ve genel bütçede gösterilen gelirleri ifade eder (Anonim 2, 2014).

Bütçeler; ekonomide fiyat istikrarının sağlanması, gelir dağılımının düzeltilmesi, yatırımların teşvik edilmesi gibi hedeflerin gerçekleştirilmesinde kullanılan en önemli mali araçlardan biridir. Bütçe harcamalarının nitelikleri ve etkileri farklı olduğundan bütçenin etkin bir mali araç olarak kullanılabilmesi için harcamaların temel kriterlere göre sınıflandırılması gerekmektedir (Anonim 4, 2014: 2).

Yükseköğretim Kurumları, özel bütçeli idareler arasında sayılmaktadır. Özel bütçe; bir bakanlığa

bağlı veya ilgili olarak belirli bir kamu hizmetini yürütmek üzere kurulan, gelir tahsis edilen, bu gelirlerden harcama yapma yetkisi verilen, kuruluş ve çalışma esasları özel kanunla düzenlenen her bir kamu idaresinin bütçesidir (BUMKO, 2010).

5.1 Türkiye'de Yükseköğretim Bütçeleri

Türkiye'de bütçe kanunlarında devlet üniversiteleri yer almaktadır. Yıllara göre yükseköğretim bütçeleri Tablo 1'de ki gibidir. Bu verilerde görüldüğü gibi üniversite sayılarının artmasına rağmen genel bütçeden alınan paylardan üniversiteye ayrılan payların oranında artış istenilen düzeyde değil.

Son dönemde kalite çalışmaları açısından üniversitelerin kütüphane bütçeleri de büyük önem kazanmıştır. Ancak bu bütçelerde yeterli oranda görünmemektedir. Gelişmiş ülkelerdeki kütüphane yayın alım bütçelerinin üniversite bütçelerine oranı yüzde 3-4 iken Türkiye'de bu oran yüzde 1'in altında kalmıştır. 2013 yılı kişi başı yayın harcaması devlet üniversitelerinde kişi başına 26 TL olurken, Türkiye genelinde nüfusa göre kişi başı yayın harcaması ise 4,33 TL'dir (Çetinkaya, 2014).

Kaynakların yeterince artmaması üniversiteleri farklı gelir arayışlarına girmesine neden olmaktadır. Bu durum çeşitli eleştirilere de neden olmaktadır. Bunların başında üniversitelerin birer piyasa şirketi ya da ticari kuruluş olacağı iddiaları gelmektedir.

Yükseköğretim ve MEB bütçeleri konusunda veriler açıklayan Eğitim-Sen (2014), geçen 11 yıl içinde üniversite ve öğrenci sayısı iki kattan fazla artmasına rağmen, yükseköğretim kurumları bütçesinin bu artışa paralel olarak arttırılmamış olmasının dikkat çekici olduğunu savunarak çeşitli eleştiriler yöneltmiştir. Ayrıca yine konu ile ilgili başka kuruluşlarında eleştirileri çeşitli medya organlarında yer almaktadır.

Tablo 1. Bütçeler (TL)*

Yıllar ve Üniversite (Adet)	YÖK (Bin TL)	Üniversite	Üniv. + YÖK Bütçesi	Genel Bütçe Toplam	Üniv. /Genel Bütçe
2008 (85 Üniversite)	27.489	7.290.795.650	7.318.284.650	233.956.370.463	3,12
2009 (94 Üniversite)	43.615	8.729.104.225	8.772.719.225	276.088.760.474	3,16
2010 (94 Üniversite)	18.316	9.337.141.600	9.355.457.600	301.656.587.292	3,10
2011 (94 Üniversite)	19.127	11.484.800.500	11.503.927.500	335.149.875.830	3,43
2012 (102 Üniversite)	28.976	12.714.627.000	12.743.603.000	385.485.625.921	3,30
201	33.882	15.193.878.500	15.227.760.500	444.070.912.450	3,42

(103 Üniversite) 2014	38.883	16.900.127.000	16.939.010.000	480.047.818.000	3,52
(104 Üniversite) 2015	40.428	18.452.824.000	18.493.252.000	520.445.679.000	3,54
(105 Üniversite)					

*: Rakamlar Bütçe Kanunlarında belirtilen verilerdir. Gerçekleşen bütçe rakamları değildir.
Kaynak: <http://www.bumko.gov.tr/TR,926/butce-kanunu-ve-ekleri.html>

Yine yükseköğretim bütçesinin milli gelire oranına bakıldığında da yeterli düzeyde artış gösteremediği göze çarpmaktadır. Bu konuya ilgili veriler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Yükseköğretim Bütçesinin Milli Gelire Oranı*

Yıllar	Yükseköğretim Bütçesinin Milli Gelire Oranı (%)
2003	0,94
2004	0,86
2005	1,07
2006	1,04
2007	1,05
2008	1,02
2009	0,79
2010	0,91
2011	0,95
2012	0,89
2013	0,97
2014	0,99
2015*	0,94

Kaynak: Eğitim-Sen (*: Tahmini)

5.2 Türkiye'de Üniversite Bütçe Gelirleri

Yükseköğretim'de üniversitelerin ana gelir kaynaklarını ortalama %65-75 oranında hazine yardımları oluşturmaktadır. Bu oran üniversitelere göre değişmektedir. Diğer gelir kaynakları ise özel gelirlerdir. Bu gelirlerin içerisinde şu kalemler bulunmaktadır:

- Örgün ve Yaygın Öğretimden Elde Edilen Gelirler
- Sınav, Kayıt ve Bunlara İlişkin Diğer Hizmet Gelirleri
- İkinci Öğretimden Elde Edilen Gelirler, Yaz Okulu Gelirleri
- Tezsiz - Tezli Yüksek Lisans Gelirleri, Doktora Gelirleri
- Yurt Yatak Ücreti Gelirleri, Uzaktan Öğretimden Elde Edilen Gelirler
- Uluslararası Ortak Eğitim ve Öğretim Program Gelirleri

- Lojman Kira Gelirleri, Diğer Taşınmaz Kira Gelirleri

- Araştırma Projeleri Gelirleri Payı, Diğer hizmet gelirleri

(<http://kontrol.bumko.gov.tr/Eklenti/3841,ozgelirka rsiligiodenekuygulamasipdf.pdf?0>)

Gelirlere bakıldığında öğrenci harçlarının bütçelerde kamuoyunda konuşulduğu kadar çok yer tutmadığı gözlemlenmektedir. 2012 yılından sonra birinci öğretimlerde harçlar kaldırılmıştır. İkinci öğretimliler içinde benzer bir beklenti vardır. Harçların bütçede ki yerinin anlaşılması için SAÜ'nün harçlar kaldırılmadan önceki döneme ait bütçesine bakmakta yarar vardır. SAÜ'nün 2012 yılı bütçe gelirinini 127.743.370 TL'sini (% 69,94) hazine yardımı oluşturmaktadır. Tablo 3'te 2012'de 50 bin üzerinde öğrencisi olan SAÜ'nün harç geliri oranının normal bütçesine göre düşük olduğu görülmektedir (Sayıştay, 2013).

Açıklama	Gelir	Toplam	Gelirin Toplam Gelire Oranı (%)
Lojman Kira Gelirleri	356.770	1.132.120	0,62
Diğer Taşınmaz Kira Gelirleri	775.350		
İkinci Öğretimden Elde Edilen Gelirler	18.802.660	18.802.660	10,28
Yaz Okulu	3.597.090	3.597.090	1,97
Uzaktan Eğitim Gelirleri	9.812.224	9.812.224	5,38
Araştırma Projeleri Gelirleri Payı	2.579.019	2.579.019	1,42
Kurumlardan ve Kişilerden Alınan Yardım ve Bağışlar	736.908	736.908	0,41
Örgün ve Yaygın Öğretimden Elde Edilen Gelirler	6.414.455	16.976.893	9,30
Öğrenci Katkı Payı Telafi Gelirleri	4.401.160		
Yurt Yatak Ücreti Gelirleri	1.810.572		
Diğer Hizmet Gelirleri	4.201.103		
Mevduat Faizleri	149.603		
Diğer Ekonomik Kodlara ait Gelirler	1.229.536		
Cari Gelirler (Hazine Yardımı)	111.481.370	127.743.370	69,94
Sermaye Gelirleri (Hazine Yardımı)	16.262.000		
Genel Toplam	182.609.820		100

Şekil 1. Sakarya Üniversitesi (SAÜ) Sayıştay Raporu

5.3 Türkiye'de Üniversite Bütçe Giderleri

Türkiye'de üniversite bütçelerinin en önemi gider kalemini ise araştırma-geliştirme faaliyetlerinden

çok personel giderlerinin oluşturduğu da gözlemlenmektedir (Tablo 3).

Tablo 3. Bütçe Giderleri

Kurumlar	Personel giderleri	Sos. Güv. Dev. Primi gid.	Mal ve hizmet alım giderleri	Cari transfer	Sermaye gideri	Toplam Tl
Yükseköğretim kurulu	28.643.000	3.968.000	2.882.000	1.935.000	3.000.000	40.428.000
Ankara Üniversitesi	383.887.000	70.567.000	61.213.000	16.526.000	86.810.000	619.003.000
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	196.667.000	34.151.000	72.264.000	8.398.000	52.470.000	363.950.000
Hacettepe Üniversitesi	346.973.000	66.366.000	76.971.000	17.996.000	99.960.000	608.266.000
Gazi Üniversitesi	346.896.000	61.466.000	74.251.000	12.326.000	90.182.000	585.121.000
İstanbul Üniversitesi	514.932.000	101.194.000	137.911.000	22.839.000	71.310.000	848.186.000
İstanbul Teknik Üniversitesi	186.785.000	32.607.000	60.981.000	6.471.000	40.185.000	327.029.000
Boğaziçi Üniversitesi	95.260.000	16.248.000	36.558.000	4.179.000	39.760.000	192.005.000
Marmara Üniversitesi	233.337.000	41.050.000	56.767.000	8.029.000	58.630.000	397.813.000
Yıldız Teknik Üniversitesi	127.854.000	21.673.000	34.124.000	5.970.000	30.750.000	220.371.000
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniv.	51.101.000	9.413.000	11.284.000	3.108.000	35.152.000	110.058.000
Ege Üniversitesi	300.961.000	58.882.000	62.532.000	13.583.000	77.635.000	513.593.000
Dokuz Eylül Üniversitesi	277.329.000	51.208.000	39.215.000	10.339.000	73.217.000	451.308.000

tesi						
Trakya Üniversitesi	119.180.000	21.809.000	26.189.000	5.188.000	48.050.000	220.416.000
Uludağ Üniversitesi	197.338.000	35.496.000	59.244.000	9.721.000	35.100.000	336.899.000
Anadolu Üniversitesi	212.700.000	38.775.000	71.319.000	5.828.000	81.118.000	409.740.000
Selçuk Üniversitesi	203.683.000	33.535.000	65.360.000	7.906.000	49.710.000	360.194.000
Akdeniz Üniversitesi	184.902.000	33.852.000	40.861.000	7.855.000	69.123.000	336.593.000
Erciyes Üniversitesi	188.095.000	32.236.000	37.152.000	8.431.000	49.760.000	315.674.000
Cumhuriyet Üniversi- tesi	143.179.000	23.329.000	30.896.000	5.284.000	38.680.000	241.368.000
Çukurova Üniversite- si	218.438.000	39.178.000	43.105.000	7.780.000	58.522.000	367.023.000
Ondokuz Mayıs Üniv.	181.740.000	33.277.000	32.772.000	7.041.000	45.100.000	299.930.000
Karadeniz Teknik Üniver. Atatürk Üniversitesi	176.791.000	31.835.000	39.867.000	6.656.000	45.710.000	300.859.000
İnönü Üniversitesi	248.651.000	38.726.000	66.119.000	7.380.000	50.332.000	411.208.000
Fırat Üniversitesi	154.000.000	25.503.000	33.306.000	5.333.000	48.400.000	266.542.000
Dicle Üniversitesi	153.796.000	24.440.000	33.842.000	4.825.000	47.160.000	264.063.000
Yüzüncü yıl Üniversi- tesi	165.211.000	27.949.000	35.688.000	5.350.000	36.410.000	270.608.000
Gaziantep Üniversite- si	150.086.000	21.984.000	31.687.000	4.034.000	43.500.000	251.291.000
İzmir Yüksek Tekno- loji Ens.	121.299.000	20.927.000	29.234.000	4.838.000	44.120.000	220.418.000
Gebze Teknik Üniver- sitesi	40.385.000	6.889.000	9.671.000	1.317.000	21.000.000	79.262.000
Harran Üniversitesi	35.987.000	6.035.000	9.071.000	1.316.000	24.800.000	77.209.000
Süleyman Demirel Üniv.	87.076.000	14.102.000	20.511.000	3.279.000	66.800.000	191.768.000
Adnan Menderes Üniversitesi	173.617.000	29.531.000	36.257.000	5.391.000	31.760.000	276.556.000
Bülent Ecevit Üniver- sitesi	115.928.000	21.057.000	21.499.000	4.245.000	33.246.000	195.975.000
Mersin Üniversitesi	88.877.000	15.510.000	25.298.000	3.496.000	33.560.000	166.741.000
Pamukkale Üniversi- tesi	119.069.000	20.985.000	23.653.000	4.766.000	61.200.000	229.673.000
Balıkesir Üniversitesi	148.835.000	26.572.000	24.187.000	4.832.000	29.112.000	233.538.000
Kocaeli Üniversitesi	84.145.000	13.820.000	21.934.000	2.747.000	30.760.000	153.406.000
Sakarya Üniversitesi	149.992.000	26.722.000	42.843.000	5.661.000	29.820.000	255.038.000
Celal Bayar Üniversi- tesi	143.588.000	21.910.000	42.064.000	3.896.000	25.990.000	237.448.000
Abant İzzet Baysal Üniver.	122.582.000	20.852.000	28.238.000	4.460.000	33.112.000	209.244.000
Mustafa Kemal Üniv.	86.063.000	15.134.000	20.792.000	2.930.000	26.540.000	151.459.000
Afyon Kocatepe Üniv.	91.728.000	15.468.000	23.951.000	3.529.000	49.880.000	184.556.000
Kafkas Üniversitesi	98.340.000	16.547.000	24.386.000	3.506.000	45.112.000	187.891.000
Çanakkale On Sekiz Mart Ünivi- versitesi	66.240.000	9.860.000	20.933.000	2.122.000	40.500.000	139.655.000
Niğde Üniversitesi	111.974.000	19.196.000	26.533.000	3.721.000	58.610.000	220.034.000
Dumlupınar Üniversi- tesi	56.461.000	9.497.000	14.886.000	1.665.000	28.000.000	110.509.000
Gaziosmanpaşa Üni- versitesi	90.257.000	14.440.000	25.334.000	2.438.000	24.810.000	157.279.000
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	88.810.000	14.868.000	20.542.000	2.899.000	48.490.000	175.609.000
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniv.	95.817.000	16.401.000	25.068.000	2.551.000	24.580.000	164.417.000
	93.944.000	15.491.000	20.758.000	3.247.000	49.100.000	182.540.000

Kırıkkale Üniversitesi	83.515.000	14.249.000	18.078.000	3.516.000	37.100.000	156.458.000
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	130.242.000	23.544.000	26.933.000	5.072.000	52.540.000	238.331.000
Galatasaray Üniversitesi	29.125.000	4.729.000	13.956.000	2.148.000	11.000.000	60.958.000
Ahi evran Üniversitesi	40.899.000	6.437.000	14.401.000	1.507.000	29.850.000	93.094.000
Kastamonu Üniversitesi	42.071.000	6.217.000	13.302.000	1.481.000	29.500.000	92.571.000
Düzce Üniversitesi	62.873.000	10.772.000	15.263.000	2.810.000	29.820.000	121.538.000
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	44.434.000	6.873.000	17.832.000	1.880.000	25.500.000	96.519.000
Uşak Üniversitesi	38.372.000	5.873.000	14.486.000	1.179.000	29.560.000	89.470.000
R.Tayyip Erdoğan Üniversitesi	52.129.000	8.247.000	15.957.000	1.500.000	32.602.000	110.435.000
Namık Kemal Üniversitesi	62.280.000	10.399.000	18.099.000	2.336.000	49.000.000	142.114.000
Erzincan Üniversitesi	53.265.000	7.519.000	12.593.000	1.414.000	23.510.000	98.301.000
Aksaray Üniversitesi	43.842.000	6.725.000	11.093.000	1.322.000	25.000.000	87.982.000
Giresun Üniversitesi	45.028.000	6.917.000	18.205.000	1.702.000	31.002.000	102.854.000
Hitit Üniversitesi	37.826.000	5.815.000	11.113.000	1.278.000	38.500.000	94.532.000
Bozok Üniversitesi	43.532.000	6.878.000	13.683.000	1.657.000	41.600.000	107.350.000
Adıyaman Üniversitesi	54.574.000	8.105.000	13.370.000	1.319.000	25.550.000	102.918.000
Ordu Üniversitesi	38.491.000	6.107.000	12.535.000	1.377.000	26.730.000	85.240.000
Amasya Üniversitesi	28.674.000	4.490.000	10.428.000	1.380.000	26.000.000	70.972.000
Karamanoğlu Mehmetbey Üniv.	23.700.000	3.501.000	9.862.000	1.300.000	27.000.000	65.363.000
Ağrı İbrahim Çeçen Üniver.	28.425.000	3.511.000	11.586.000	1.167.000	23.700.000	68.389.000
Sinop Üniversitesi	26.428.000	4.228.000	8.554.000	1.227.000	18.500.000	58.937.000
Siirt Üniversitesi	25.961.000	3.472.000	10.586.000	1.229.000	23.000.000	64.248.000
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.	34.454.000	5.116.000	9.479.000	1.238.000	29.000.000	79.287.000
Karabük Üniversitesi	60.738.000	8.474.000	18.326.000	1.733.000	27.250.000	116.521.000
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	21.889.000	3.018.000	10.039.000	1.129.000	20.500.000	56.575.000
Çankırı Karatekin Üniv.	33.927.000	5.329.000	14.145.000	1.224.000	22.000.000	76.625.000
Artvin Çoruh Üniversitesi	26.545.000	3.726.000	9.444.000	1.030.000	22.210.000	62.955.000
Bilecik Şeyh Edebali Üniv.	29.569.000	4.488.000	11.717.000	1.011.000	24.000.000	70.785.000
Bitlis Eren Üniversitesi	25.033.000	3.329.000	10.024.000	1.098.000	24.800.000	64.284.000
Kırklareli Üniversitesi	33.910.000	5.004.000	12.671.000	1.233.000	24.000.000	76.818.000
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	24.188.000	3.769.000	9.829.000	1.335.000	24.510.000	63.631.000
Bingöl Üniversitesi	36.312.000	4.531.000	8.266.000	1.016.000	27.810.000	77.935.000
Muş Alparslan Üniv.	29.621.000	3.667.000	10.700.000	1.045.000	26.750.000	71.783.000
Mardin Artuklu Üniversitesi	32.541.000	4.499.000	9.502.000	1.220.000	24.010.000	71.772.000
Batman Üniversitesi	28.458.000	3.699.000	9.893.000	1.043.000	27.000.000	70.093.000
Ardahan Üniversitesi	18.534.000	2.360.000	7.535.000	703.000	26.010.000	55.142.000
Bartın Üniversitesi	28.489.000	4.130.000	7.854.000	702.000	26.500.000	67.675.000
Bayburt Üniversitesi	19.985.000	2.426.000	7.920.000	661.000	25.710.000	56.702.000
Gümüşhane Üniversitesi	38.207.000	5.170.000	13.858.000	840.000	24.002.000	82.077.000

Hakkari Üniv.	17.630.000	2.401.000	7.932.000	658.000	12.000.000	40.621.000
Iğdır Üniv.	20.730.000	2.659.000	8.261.000	670.000	16.012.000	48.332.000
Şırnak Üniv.	17.537.000	2.292.000	6.378.000	668.000	27.010.000	53.885.000
Tunceli Üniv.	27.107.000	3.409.000	7.025.000	693.000	23.000.000	61.234.000
Yalova Üniv.	29.899.000	4.289.000	7.089.000	724.000	27.002.000	69.003.000
Türk Alman Üniversitesi	4.293.000	668.000	5.542.000	354.000	15.002.000	25.859.000
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	43.537.000	7.309.000	7.091.000	947.000	29.500.000	88.384.000
Bursa Tek. Üniv.	8.869.000	1.489.000	6.009.000	455.000	18.800.000	35.622.000
İstanbul Medeniyet Üniv.	18.076.000	3.072.000	5.734.000	358.000	28.500.000	55.740.000
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi	30.424.000	5.387.000	7.507.000	756.000	35.800.000	79.874.000
N. Erbakan Üniv.	104.946.000	18.622.000	14.687.000	3.851.000	52.110.000	194.216.000
A. Gül Üniv.	8.900.000	1.520.000	5.942.000	344.000	44.000.000	60.706.000
Erzurum Teknik Üniversitesi	8.127.000	1.146.000	6.084.000	354.000	30.500.000	46.211.000
Adana Bilim ve Teknoloji Üniv.	10.209.000	1.629.000	6.030.000	373.000	30.000.000	48.241.000
Ankara Sosyal Bilimler Üniv.	4.065.000	640.000	6.761.000	360.000	14.500.000	26.326.000

Kaynak: <http://www.bumko.gov.tr/Eklenti/8802,ozelbutceliidareler2015ekonomikpdf.pdf?0>

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Yükseköğretim alanında hem personel ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak hem de Ar-Ge çalışmaları ile yeni yatırımlar yapmak için çeşitli kaynaklara ihtiyaç vardır. Üniversiteler bu kaynağın ortalama yüzde 70 civarında kısmını hazine yardımları ile karşılamaktadır. Diğer kısmı özel gelirler kaleminden sağlamaktadır. Bu kaynakların çoğu personel giderlerine aktarılmaktadır. Ancak tamamına yakını hazineden karşılanan üniversitelere maalesef devlet desteği yeterli düzeyde değildir. Tam özerklik sağlanamadığı içinde üniversitelerin ek gelir sağlama olanağı da yoktur. Bu da bilgi kaynağı olan, görevi yeni bilgi üretmek olan üniversiteleri olumsuz etkilemektedir. Olumsuzlukların giderilmesi için gerekli adımların bir an evvel atılması gerekmektedir.

Bunun için;

- Üniversitelere bütçeden daha fazla kaynak ayrılmalıdır. Üniversitelerin kendilerine kaynak

oluşturabilecekleri özerklik imkanı sağlanmalıdır.

- Üniversitelere kaynak oluşturma imkanları sağlanırken, onların ticari işletme olmalarının, sadece kar amacı gütmelerinin önüne geçecek tedbirler alınmalıdır.
- Üniversiteler kendilerine kaynak sağlayabilecek yeni tasarımlar-bilgiler üretme süreçlerini hızlandırmalı, Ar-Ge'ye önem vermelidir. Bürokrasi azaltılmalıdır.
- Üniversitelerin yerel yönetimler ve sanayi ile birlikte çalışması konusunda taraflarca adımlar atılmalıdır. Avrupa Birliği Projeleri üretilmelidir.
- Başarılı öğrencilere teşvikler verilmelidir. Böylece o öğrencilerin elde ettiği başarılar ve ürettiği bilgilerin patenti konusunda ek gelirler sağlanabilir.

Kaynakça

- Akça, H. (2012). Yükseköğretimin Finansmanı ve Türkiye İçin Yükseköğretim Finansman Modeli Önerisi. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim Ve Ekonomi Dergisi*, 19 (1), 91-104.
- Anonim 1. (1981). 2547 Numaralı Yükseköğretim Kanunu, Kabul Tarihi : 4/11/1981, Erişim: <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=1.5.2547&MevzuatIfliski=0&sourceXmlSearch>
- Anonim 2. (2014). 5018 Numaralı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, Erişim: <http://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k5018.html>
- Anonim 3. (2014). Maliye Bakanlığı Analitik Bütçe Sınıflandırmasına İlişkin Rehber, Erişim: <http://www.bumko.gov.tr/Eklenti/8280,ekorehberduzeltilmispdf.pdf?0>

- Anonim 4. (2014). *Maliye Bakanlığı Bütçe Hazırlama Rehberi 2014-2016*, Erişim: <http://www.bumko.gov.tr/Eklenti/7733,20142016butcehazirlamarehberipdf.pdf?0>
- Bumko (2010). *Bütçe Hazırlama, Uygulama ve E-Bütçe Eğitimi, Maliye Bakanlığı Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü (BUMKO), Ankara Erişim*; <http://www.bumko.gov.tr/Eklenti/2458,butcehazirlikveuygulamapdf.pdf?0>
- Çetinkaya, İ. (2014). *Üniversite Kütüphane Bütçeleri*, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı, Kütüphane ve Dokümantasyon Dairesi, Haziran, Ankara Erişim: <http://www.yok.gov.tr/documents/9273450/9729768/%C3%9Cni-versite+K%C3%BCt%C3%BCphane+B%C3%BCt%C3%A7eleri-%C4%B0smail+%C3%87etinkaya.pdf/fcf7b70e-0427-4e0a-8ed1-5aef61aeba6e>,
- Çetinsaya, G. (2014) *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası* (2. Baskı). Yükseköğretim Kurulu Yayın No: 2014/2: Eskişehir, Erişim: <http://www.yok.gov.tr/web/guest/turkiye-yuksekogretimi-icin-bir-yol-haritasi>
- Çimen, O. (2012). Yükseköğretimde Talep-Finansman-Kalite İlişkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 3 (6), 159-182.
- EĞİTİM-SEN. (2014). *2015 Eğitim ve Yükseköğretim Bütçesi Ne Getiriyor?*, Erişim: http://www.egitimsen.org.tr/genel/bizden_detay.php?kod=22412#.VWtESWRrPIV.
- Ergen, Z. (2006). Yükseköğretimin Finansmanında Öğrenci Borçlanma Yöntemi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 133-150.
- Gölpek; F. (2011). Yükseköğretimin Getirileri ve Etkinlik Sorunu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25 (3-4), 77-95.
- Oruç, K. O., Çekin, E., Tenderis, A. E. ve Özmen, H. İ. (2011). Yükseköğretimde Kaynak Dağılımı Üzerine Bir Değerlendirme: Türkiye'deki Devlet Üniversitelerinin Cari Hizmet Ödenekleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 3(4), 19-34. Erişim: <http://sgdb.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/95/files/yuksekogretimde-kaynak-dagilimi-uzerine-bir-degerlendirme-turkiyedeki-devlet-universitelerinin-cari-hizmet-odenekleri-29032012.pdf>
- SAYIŞTAY (2013). Sakarya Üniversitesi Özel Bütçe Hesabı 2012 Yılı Denetim Raporu, Erişim: <http://www.sayis-tay.gov.tr/rapor/kid/SAKARYA%20UNIVERSITESI.pdf>

İnternet siteleri:

- <http://www.bumko.gov.tr/TR,926/butce-kanunu-ve-ekleri.html>
- <http://www.bumko.gov.tr/Eklenti/8802,ozelbutceliidareler2015ekonomikpdf.pdf?0>
- <http://kontrol.bumko.gov.tr/Eklenti/3841,ozgelirkarsiligiodenekuygulamasipdf.pdf?0>
- <https://istatistik.yok.gov.tr; 2015>

TEŞEKKÜR

Bu çalışmamda bana destek olan Sakarya Üniversitesi (SAÜ) Öğretim üyelerinden Sayın Doç. Dr. Mehmet Emin Altundemir'e, Sayın Yrd. Doç. Dr. Suat Kol ile Sayın Yrd. Doç. Dr. Nesrin Akıncı Çötök'a teşekkür ederim.

Yükseköğretimde Hizmet Kalitesinin Ölçülmesi: Sakarya Üniversitesi Örneği

Şerife TAYLAN*

Özet

Çalışmada, Sakarya Üniversitesi'ndeki idari ve akademik personelin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı; öğrencilerin, sunulan hizmetlerden memnuniyet durumları ve üniversitenin öğrencilere sunduğu hizmet kalitesi ölçmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini Sakarya Üniversitesinde farklı bölümlerde öğrenim gören 382 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Bektaş ve Akman (2013) tarafından geliştirilen Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin cinsiyetlerine göre kurumdaki memnuniyetleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer yandan 21-25 yaş aralığındaki öğrencilerin diğer yaş gruplarındaki öğrencilere göre kurumdaki memnuniyetlerinin daha fazla olduğu görülmüştür. İleride yapılacak çalışmalarda derinlemesine nitel çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, hizmet kalitesi, üniversite öğrencileri

* Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yükseköğretim Araştırmaları Yüksek Lisans Öğrencisi

1. GİRİŞ

Hizmet kavramına yönelik olarak akademik çevreler tarafından kabul görmüş ortak bir tanım bulunmamaktadır. Hizmet kavramının ekonomik ve sosyal değişmelere göre farklı şekilde değerlendirilmesi birçok farklı tanıma yol açmıştır.

Hizmet başlangıçta, "maddi çıktısı olmayan faaliyetler" olarak tanımlanmış, daha sonra "mallara belli bir fayda ekleyen tüm üretim dışı faaliyetler" ve nihayet "çıktıları fiziksel olmayan genellikle üretildiği anda tüketilen, tüketicisine rahatlık; eğlence, uygunluk, konfor ya da sağlık gibi aslında soyut değerler katan tüm ekonomik faaliyetler" şeklinde tanımlanmaktadır (Özer ve Özdemir, 2007: 10-11).

Hizmet kalitesinin müşterilerin bakış açısıyla değerlendirilmesi gerektiği konusunda yaygın bir kabulün söz konusu olduğunu görmekteyiz. Bu bağlamda, hizmet kalitesini belirlemek konusunda temel olarak iki yaklaşımın benimsendiğini görüyoruz. Müşterilerin söz konusu hizmeti alma konusunda beklendikleri kalite ile kendilerine verilen hizmetin kalitesine yönelik olarak algıladıkları kalite arasındaki farkı esas alan yaklaşım ve yalnızca müşterilerin performans algısını dikkate alan yaklaşım (Bektaş ve Akman, 2013: 120).

1.1 Yükseköğretim Kurumlarında Hizmet Kalitesi

Yükseköğretim kurumlarının araştırma ve yayın yapma ve eğitim-öğretim olmak üzere başlıca iki temel işlevi bulunmaktadır. Tüm eğitim kurumlarında olduğu gibi, yükseköğretim kurumlarında da temel hedef öğrencilere yönelik eğitim ve öğretim hizmetinin kalitesini yükseltmektir. Bu amaçla, gerek ülkemizde gerekse dünyada birçok üniversitede öğrencilere yönelik anket çalışmaları gerçekleştirilmektedir (Bektaş ve Akman, 2013: 121).

Üniversitelerde, öğrencilere yapılan anket çalışmalarıyla, öğretim üyelerinin sınıf içindeki eğitim öğretime yönelik davranışlarının etkinliğine yönelik değerlendirmeler alınmaktadır. Bu değerlendirmelerin temel amacı, üniversitede sunulan akademik hizmetlerin yeterliliğine ilişkin öğrenci algılarına dayalı olarak mevcut sorunların ve iyileştirilmesi gereken alanların tespit edilerek eğitim kalitesinin artırılabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılmasına olanak sağlamaktır (Bektaş ve Akman, 2013: 121).

Öğretim üyesi performansının ve buna bağlı olarak ders içeriğinin ve dersin işleniş şeklinin değerlendirildiği anket çalışmaları yapmak, öğrencilerin, öğretim üyelerinin ve üniversitenin gelişimine büyük katkılar sağlamaktadır (Bektaş ve Akman, 2013: 121).

Performans değerlendirmesi amacıyla yapılan anket çalışmaları, öncelikle öğretim üyesine verdiği ders ile ilgili geri bildirim imkanı sunmaktadır. Dolayısıyla, her öğretim üyesine öğrenci gözüyle dersinin, kendisinin, ders anlatımının genel olarak söylersek sınıfta gösterdiği performansın nasıl algılandığını, eksiklik ya da aksamaların olup olmadığını görme ve daha iyi bir ders performansı yakalayabilmek için yol gösterici bir kılavuz hizmeti vermektedir (Bektaş ve Akman, 2013: 121).

Öğretim üyesinin, öğrencilerinden gelen geri bildirimleri kullanarak daha iyi performans gösterebilmenin yollarını aramasıyla, verilen dersin öğrenci açısından memnuniyetine ve başarı düzeyine katkı sağlayacak, bu durum fakültele ve dolayısıyla üniversiteye de olumlu olarak yansıtacaktır (Bektaş ve Akman, 2013: 122).

Öğretim üyesi performansını değerlendirme anketlerinin dünyanın birçok üniversitesinde başlıca iki amaç için kullanıldığını görmekteyiz. Birinci ve yaygın amaç, öğretim üyesinin performansını belirlemek ve elde edilen bilginin geri iletimiyle öğretim üyesinin akademik olarak kendisini geliştirmesine olanak sağlamaktır. İkinci amaç ise, ülkemizde daha çok vakıf üniversitelerinde görülen, öğretim üyelerinin sözleşmelerin uzatılıp uzatılmaması, maaşlarının artırılıp arttırılmaması gibi insan kaynakları bölümüne bilgi sağlamak için kullanımıdır (Bektaş ve Akman, 2013: 122).

Öğrencilerin öğretim üyesi performansını ve derse yönelik algılarını değerlendirmede, öğretim üyesinin kendisi dışında, bazı dışsal faktörlerinde etkili olabildiği görülmektedir. Bu dışsal faktörler, öğrencinin özellikleri (dersi alma konusunda hevesi ve dersi seçme sebebi, derse yönelik önyargıları olup olmadığı, not beklentisi), öğretim üyesinin özellikleri (cinsiyeti, unvan, deneyimi ve kişilik özellikleri) ve dersin ve sınıfın özellikleridir (dersin düzeyi, zorluk derecesi, dersi alan öğrenci sayısı, dersliğin fiziksel özellikleri vb.) (Bektaş ve Akman, 2013: 122).

Anket çalışmaları, birinci başlıkta anlatılan sebepler dışında, ISO 9000 kalite güvence sistem belgesi almayı amaçlayan ve bu amaçla çeşitli girişimlerde bulunan üniversitelerin öğrenci memnuniyetini verilen dersler açısından ölçmek dışında, kalite kontrolün bileşenlerinden biri olan istatistik kalite kontrol yöntemleriyle yemekhane, kantinler, öğrenci büroları gibi idari bürolar ve sahip olunan fiziksel mekânlar açısından da daha iyi koşullara ulaşmanın, eldeki olanaklar doğrultusunda iyileştirilmesini sağlamak amacıyla da kullanılabilir (Bektaş ve Akman, 2013: 122).

Bu bağlamda araştırmanın amacı Sakarya Üniversitesinde farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin gözünde Sakarya Üniversitesi hizmet kalitesi düzeylerinin incelenmesidir. Bu amaç bağlamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin gözünde;

- 1) Sakarya Üniversitesinin genel olarak hizmet kalitesi düzeyi:
 - a) Cinsiyet,
 - b) Yaş bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Bu çalışma belirlenmiş bir kitleden veri toplayarak kitlenin özelliklerini ortaya koymaya yöneliktir. Bu nedenle araştırmanın modeli kesitsel tarama modelidir. Kesitsel araştırmalarda değişkenler betimlenmek üzere bir tek seferde ölçülür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

2.1 Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini Sakarya Üniversitesinde öğrenim gören farklı fakültelerden toplam 382 öğrenci oluşturmaktadır.

2.2 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Bektaş ve Akman (2013) tarafından geliştirilen "Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek altı faktörden oluşmuş olup bunlar; kurumun idari yönü, kurumun akademik yönü, kurumun imajı,

erişilebilirlik, kurumun sunduğu diploma programları, kurumun fiziki imkanlarıdır. 5'li likert tipinde hazırlanmış ve 28 sorudan oluşan ölçeğin tüm maddeleri için hesaplanan Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .911 olarak hesaplanmıştır (Bektaş ve Akman, 2013). Bu çalışmada ölçeğin tüm maddeleri için hesaplanan Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .905 ve alt boyutlar için hesaplanan güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla şöyledir: kurumun idari yönü .827, kurumun akademik yönü .857, kurumun imajı .832, erişilebilirlik .737, kurumun sunduğu diploma programları .836 ve kurumun fiziki imkanları .826. Bu bulgular ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Ölçeğin tamamından alınabilecek en küçük puan 28 ve en yüksek puan 140'tır. Ölçeğin alt boyutlarına göre alınabilecek en küçük ve en büyük puanlar ise şu şekildedir; kurumun idari yönü (10 soru) en küçük 10 en yüksek 50 puan, kurumun akademik yönü (6 soru) en küçük 6 en yüksek 30 puan, kurumun imajı (3 soru) en küçük 3 en yüksek 15 puan, erişilebilirlik (3 soru) en küçük 3 en yüksek 15 puan, kurumun sunduğu diploma programları (3 soru) en küçük 3 en yüksek 15 puan, kurumun fiziki imkanları (3 soru) en küçük 3 en yüksek 15 puan şeklindedir.

3. BULGULAR

Araştırma örneklemini ile ilgili bilgiler aşağıdaki tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. Örnekleme ait demografik bilgiler

Cinsiyete göre dağılım	N	%
Erkek	133	34.8
Kadın	249	65.2
Yaşa göre dağılım	N	%
20 yaş ve altı	126	33.0
21-25 yaş arası	209	54.7
26 yaş ve üzeri	10	2.6

3.1 Hizmet Kalitesi Düzeyleri ve Cinsiyet Karşılaştırması

Öğrencilerin gözünde Sakarya Üniversitesi hizmet kalitesi düzeyleri ve cinsiyet karşılaştırması için

Tablo 2. Hizmet Kalitesi Düzeyleri ve Cinsiyet Karşılaştırmasına ait Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Hizmet Kalitesi Düzeyleri ve Cinsiyet Karşılaştırması	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Memnuniyet Düzeyleri %	
Faktör 1: Kurumun idari yönü	Erkek Kadın	133 249	32.4 32.2	8.6 7.3	234.6	.267	.790	64.8 64.4
Faktör 2: Kurumun akademik yönü	Erkek Kadın	133 249	21.4 21.1	5.2 5.2	379	.480	.632	71.3 70.3
Faktör 3:	Erkek	133	9.36	5.7	379	.005	.996	62.4

bağımsız örneklem için t testi (Independent-Samples T Test) yapılmış ve bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Kurumun imajı	Kadın	249	9.36	3.0				62.4
Faktör 4:	Erkek	133	9.98	2.9	379	.328	.743	66.5
Erişilebilirlik	Kadın	249	9.87	2.9				65.8
Faktör 5:	Erkek	133	9.89	2.6	316.3	1.73	.084	65.9
Kurumun sundu- ğu diploma prog- ramları	Kadın	249	9.36	3.2				62.4
Faktör 6:	Erkek	133	9.09	3.1	379	.901	.368	60.6
Kurumun fiziki imkanları	Kadın	249	8.69	4.6				57.9
Toplam Puan	Erkek	133	91.7	22.3	380	.499	.618	65.5
	Kadın	249	90.6	19.4				64.7

Tablo 2'ye bakıldığında öğrencilerin gözünde Sakarya Üniversitesinin hizmet kalitesi düzeyi ile cinsiyet arasında hem toplam puan bazında hem de ölçeğin alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Hizmet kalitesi cinsiyete göre memnuniyet yüzdelere bakıldığında en düşük memnuniyet düzeyinin %57.9'un üstünde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte cinsiyete göre en düşük memnuniyet yüzdesinin %57.9 ile kurumun fiziki imkanları ile ilgili olduğu en yüksek yüzdenin

ise %71.3 ile kurumun akademik yönü ile ilgili olduğu görülmektedir.

3.2 Hizmet Kalitesi Düzeyleri ve Yaş Karşılaştırması

Öğrencilerin gözünde Sakarya Üniversitesi hizmet kalitesi düzeyleri ve yaş karşılaştırması için bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmış ve bulgular Tablo 3, 4 ve 5'te sunulmuştur.

Tablo 3. Hizmet Kalitesi Düzeyleri ve Yaş Karşılaştırmasına ait Betimsel İstatistikler

Hizmet Kalitesi Düzeyleri ve Yaş Karşılaştırmasına ait Betimsel İstatistikler		N	\bar{X}	S	Memnuniyet Düzeyleri %
Alt boyut	Yaş Aralığı				
Faktör 1:	20 yaş ve altı	126	31.4	6.5	68.2
Kurumun idari yönü	21-25 yaş arası	208	31.6	8.0	63.6
	26 yaş ve üzeri	10	27.8	8.3	55.6
Faktör 2:	20 yaş ve altı	126	22.2	4.7	74.1
Kurumun akademik yönü	21-25 yaş arası	208	20.7	5.3	69.0
	26 yaş ve üzeri	10	19.2	5.0	64.0
Faktör 3:	20 yaş ve altı	126	10.0	5.7	67.2
Kurumun imajı	21-25 yaş arası	208	9.0	3.0	60.0
	26 yaş ve üzeri	10	9.7	1.2	64.6
Faktör 4:	20 yaş ve altı	126	10.2	2.9	68.4
Erişilebilirlik	21-25 yaş arası	208	9.6	2.9	64.4
	26 yaş ve üzeri	10	9.6	3.0	64.0
Faktör 5: Kurumun sunduğu diploma programları	20 yaş ve altı	126	9.5	3.4	63.9
	21-25 yaş arası	208	9.4	2.8	62.8
	26 yaş ve üzeri	10	10.2	1.3	68.0
Faktör 6: Kurumun fiziki imkanları	20 yaş ve altı	126	8.6	5.8	57.7
	21-25 yaş arası	208	8.8	2.9	58.9
	26 yaş ve üzeri	10	8.5	2.7	56.6
Toplam Puan	20 yaş ve altı	126	95.0	21.9	67.8
	21-25 yaş arası	208	89.0	19.0	63.3
	26 yaş ve üzeri	10	85.0	16.0	60.0

Tablo 4. Hizmet Kalitesi Düzeyleri ve Yaş Karşılaştırmasına ait İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Faktör 1: Kurumun idari yönü	Gruplarasası	694.83	2	347.42	6.1	.002	21-25 > 20 yaş ve altı; 26 yaş ve üzeri > 20 yaş v altı
	Gruplariçi	19401.09	342	56.72			
	Toplam	20095.93	344				
Faktör 2: Kurumun akademik yönü	Gruplarasası	222.09	2	111.04	4.2	.015	21-25 > 20 yaş ve altı
	Gruplariçi	8903.83	341	26.11			
	Toplam	9125.92	343				
Faktör 3: Kurumun imajı	Gruplarasası	94.08	2	47.04	2.6	.073	-
	Gruplariçi	6077.95	341	17.82			
	Toplam	6172.03	343				
Faktör 4: Erişilebilirlik	Gruplarasası	29.68	2	14.84	1.6	.186	-
	Gruplariçi	2995.66	341	8.78			
	Toplam	3025.34	343				
Faktör 5: Kurumun sunduğu diploma programları	Gruplarasası	7.24	2	3.62	0.3	.680	-
	Gruplariçi	3198.72	341	9.38			
	Toplam	3205.97	343				
Faktör 6: Kurumun fiziki imkanları	Gruplarasası	3.13	2	1.56	0.0	.918	-
	Gruplariçi	6232.26	341	18.27			
	Toplam	6235.39	343	347.42			
Toplam	Gruplarasası	3148.20	2	1574.10	3.9	.021	21-25 > 20 yaş ve altı
	Gruplariçi	137865.92	342	403.11			
	Toplam	141014.12	344	1574.10			

Tablo 5. Hizmet Kalitesi Düzeylerinin Yaşa Göre Karşılaştırmasına Ait Tukey Testi Sonuçları

Alt boyut	Yaş Aralığı	20 yaş ve altı	21-25 yaş arası	26 yaş ve üzeri
Faktör 1: Kurumun idari yönü	20 yaş ve altı	1	2.44*	6.33*
	21-25 yaş arası	-	1	3.88
	26 yaş ve üzeri	-	-	1
Faktör 2: Kurumun akademik yönü	20 yaş ve altı	1	1.51*	3.03
	21-25 yaş arası	-	1	1.52
	26 yaş ve üzeri	-	-	1
Faktör 3: Kurumun imajı	20 yaş ve altı	1	1.09	0.39
	21-25 yaş arası	-	1	-0.69
	26 yaş ve üzeri	-	-	1
Faktör 4: Erişilebilirlik	20 yaş ve altı	1	0.60	0.66
	21-25 yaş arası	-	1	0.06
	26 yaş ve üzeri	-	-	1
Faktör 5: Kurumun sunduğu diploma programları	20 yaş ve altı	1	0.17	-0.60
	21-25 yaş arası	-	1	-0.77
	26 yaş ve üzeri	-	-	1
Faktör 6: Kurumun fiziki imkanları	20 yaş ve altı	1	-0.17	0.16
	21-25 yaş arası	-	1	0.34
	26 yaş ve üzeri	-	-	1

Alt boyut	Yaş Aralığı	20 yaş ve altı	21-25 yaş arası	26 yaş ve üzeri
Toplam Puan	20 yaş ve altı	1	5.92*	10.00
	21-25 yaş arası	-	1	4.07
	26 yaş ve üzeri	-	-	1

* $p < .05$

Yukardaki bulgulara bakıldığında yalnızca kurumun idari yönü, kurumun akademik yönü ve toplam puana göre yaş aralıkları arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Tablo 5'e göre öğrencilerin gözünde kurumun hizmet kalitesi; kurumun idari yönü bakımından 21 yaş ve üzeri öğrencilerin 20 yaş ve altı öğrencilere göre memnuniyet düzeyleri daha fazla olmakla birlikte, kurumun akademik yönü ve toplam puan açısından bakıldığında 21-25 yaş arasındaki öğrencilerin memnuniyet düzeyleri 20 yaş ve altı öğrencilere göre daha iyi olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlar ve yaş aralıklarına açısından herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır. Memnuniyet düzeylerine bakıldığında 20 yaş ve altı ile 21-25 yaş aralığı için kurumda en memnun oldukları yönün akademik, memnuniyet düzeylerinin en düşük olduğu yönün ise kurumun fiziki imkanları olduğu, 26 yaş ve üzeri için ise kurumda en memnun oldukları yönün kurumun sunduğu diploma olanaklarının olduğu ve memnuniyet düzeylerinin en düşük olduğu yönünde kurumun idari yönünün olduğu görülmektedir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Sakarya Üniversitesi'ndeki idari ve akademik personelin ve Sakarya Üniversitesi'nin bizzat kurumsal yapısının öğrenciler tarafından nasıl algılandığı; üniversitenin öğrencilere sunduğu hizmet kalitesi Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeğinden faydalanılarak ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre erkek ve kadın öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuyorken, her iki cinsiyetteki öğrencilerinde kurumun en çok akademik en az ise fiziki imkanlarından memnun oldukları görülmüştür. Diğer yandan 21-25 yaş aralığındaki öğrencilerin diğer yaş gruplarındaki öğrencilere göre memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca 26 yaş ve üzeri öğrencilerin 26 yaş ve altı öğrencilere göre memnun oldukları ve memnun olmadıkları konuların farklılık gösterdiği görülmektedir.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda öğrencilerin memnuniyeti ile ilgili derinlemesine nitel çalışmalara yer verilmekle birlikte, akademisyenlerin kurum ve öğrenciler hakkındaki memnuniyet görüşlerinin alınması önerilmektedir.

Kaynakça

- Bektaş, H. ve Akman, S. U. (2013). Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği: Güvenilirlik ve Geçerlilik Analizi, *Ekonometri ve İstatistik*, 18, 116-133.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Firdaus, A. (2005). HEDPERF Versus SERVPERF The Quest for Ideal Measuring Instrument of Service Quality in Higher Education Sector, *Quality Assurance in Education*, 13(4), 305-328.
- Özer, P. S. ve Özdemir, P. Ö. (2007). Hizmet Kavramı, Ekonomideki Yeri, Tanımı ve Özellikleri, *Hizmet Kalitesi, Kavramlar, Yaklaşımlar ve Uygulamalar*, Gümüsoğlu, i. Pınar, P. Akan ve A. Akbaba (ed.), 2-28, Detay Yayıncılık, Ankara.

Öğretmen Adaylarının Yüksek Lisans Programlarından Beklentileri

Semra ERTEM*

Rıdvan KETE**

Özet

Eğitim sistemi insanlığın geleceğini düzenleyecek en önemli faktördür. Eğitim sistemindeki başarı ile kalkınmada etkili olacak kaliteli insan gücü sağlanır. Buda öğretmenin kalitesi ile yakından ilgilidir. Bu çalışmada, lisansüstü eğitimine devam eden öğretmen adaylarının, lisansüstü eğitiminden beklentilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada DEÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Beklenti ölçeği geliştirilmiş. Veriler toplanıp analizleri yapılmıştır. Analizler sonucu lisansüstü öğretmen adaylarının beklentilerinin değişkenlere göre ilişkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının branş ve mezun oldukları fakülte türüne göre anlamlı farklılıklar oluşturdukları tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda çözüm önerileri oluşturulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü, Öğretmen Adayları, Eğitim, Beklentiler.

* Dr., D.E.Ü. Buca Eğitim Fak. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İZMİR.semra.ertem@deu.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr., D.E.Ü. Buca Eğitim Fak. Orta Öğretim Fen ve Mat. Alanları Eğitimi Bölümü, İZMİR.ridvan.kete@deu.edu.tr

1. GİRİŞ

Yüzyıllardır toplumun, dolayısıyla insanlığın geleceğini doğru veya yanlış temeller üzerine oturtacak en etkili yönlendirici sistem eğitimidir. Eğitimin önemini ortaya koyarken bir ülkenin en değerli hazinesinin çocuklar ve gençler olduğu unutulmamalıdır. İyi bir eğitim sistemi, ülke kalkınmasında etkili olacak nitelikli insan gücünü yetiştirir. Buda öğretmenin kalitesi ile yakından ilgilidir. Sistemin başarısı, o sistemi işletecek öğretmenin niteliği ile doğrudan bağlıdır.

İlgili çalışmalar incelendiğinde; araştırmacı Özgüven (1997)'ye göre bugünün öğretmeni, öğretmenlik davranışlarını kavramış, belli bir öğretim durumunu belirlenen hedef ve davranışlar doğrultusunda biçimlendirebilen, uygun öğretim yaklaşımını seçebilen, öğrenme ürünlerini hedef davranışlara göre gözden geçirendir. Bu doğrultuda hedefleri ile öğrenme-öğretim ortamını yeniden oluşturabilen, insan ilişkilerini başarılı biçimde kurabilen, öğrencilerini öğrenmeye güdüleyebilen, öğrenme kavramlarının bilincinde olan ve eğitim etkinliklerinde öğrenciyi merkeze alan kişi niteliğindedir.

Doğan'a (2002) göre eğitimdeki gelişmelere paralel olarak bireylerin lisansüstü eğitim ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu ihtiyacın giderilebilmesi için yüksek öğretim kurumu lisansüstü eğitim programları düzenlemektedir. Eğitim Fakülteleri ile bağlantılı olarak bölümlerin lisansüstü programları Eğitim Bilimleri veya Sosyal Bilimler Enstitülerinde açılmaktadır. Lisansüstü eğitimin orta ve yüksek okul öğretmenliği için gerekli akademik derinleşmeyi, ilgili iş alanlarına yeterli eleman sağlamayı amaçladığı görülmektedir (Sevinç, 2001; Güven ve diğerleri, 2007; Bülbül, 2003; Güven ve Tunç, 2007).

Öğretmenlik mesleğinin, Milli Eğitimdeki ilgili yasalarda da özel uzmanlık bilgisi gerektirdiği belirtilmektedir. Bu bağlamda lisans programlarını tamamlayan öğretmen adayları, kendilerini geliştirmek amacıyla lisansüstü programlarına katılmaktadır. Saban ve ark. (2014)'e göre öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ile ilgili araştırmaların, eğitim fakültelerinde öğretmen eğitiminin kalitesini arttırdığını belirtmektedir. Mesleki yetersizlik ve güvensizlik en büyük kaygıları olarak yer almaktadır. Genç öğretmenlerin kaygılarının eskiye göre yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Başar ve ark. (2014), öğretmen adaylarının lisans eğitimi ile başladıkları anda atanmaya yönelik kaygılarının oluştuğunu, bu atanma kaygı düzeylerinin ve öğretmenliğe karşı tutumlarının zamanla değişebileceğini belirtmektedirler.

Baş (2013) araştırmasında öğretmenlerin dört farklı faktöre yönelik (akademik, kişisel ve mesleki yarar, MEB politikaları) lisansüstü eğitimi alma beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmış. Özellikle akademik yarar oluşturma beklentisinde akademik kadroların yeterli olmadığı görüşü ortaya konulmuştur. Kişisel yarar olarak Milli Eğitim ve okul çevresinde saygınlık kazandıracığı düşüncesi ortaya çıkmıştır.

Saracaloğlu (2008) araştırmasında, lisansüstü öğrencilerinde araştırmaya yönelik tutum, araştırma kaygısı ve deneyim arasındaki anlamlı ilişkilerin olması nedeniyle ilköğretimden itibaren araştırmacı, üretken, yaratıcı, yapıcı ve eleştirel düşünebilen gençler yetiştirilmesinin gerekliliğini açıklamaktadır.

Öğretmen yetiştirme programlarının uygulama süreci içerisinde öğretmen adaylarının bu programlardan iyi bir öğretmen adayı olarak mezun olmaları beklenirken, birçok kaygı ve sıkıntılarla da karşılaştıkları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim öğretim programları ile verimli, üretken olmaları araştırmamızın temelini oluşturmaktadır. Yapılan bu araştırmada; lisansüstü eğitime devam eden öğretmen adaylarının lisansüstü eğitiminden beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının beklentilerini değerlendirerek daha verimli, üretken öğretmen eğitimi için görüşler oluşturulmaya çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1 Evren ve Örneklem

Araştırmamızın grubunu Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yüksek lisans öğrencisi görmekte olan 150 (33 Ortaöğretim, 117 İlköğretim) öğretmen adayı oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama

Araştırma grubunu oluşturan Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğretmen adayları ile görüşmeler yapıldı. Bu görüşmeler sonunda öğretmen adaylarının lisansüstü eğitiminde beklentilerini belirleyen maddeler havuzu oluşturuldu. Daha sonra ilgili alandaki uzman öğretim elemanlarının görüşleri alınarak değerlendirildi. Bunun sonucunda 30 maddelik 5'li likert tipi Yüksek lisans Öğretmen adaylarının, "Lisansüstü Eğitimden Beklentileri" başlıklı bir ölçek geliştirildi. Ölçekte beklentileri etkileyecek demografik özellikleri kapsayan değişkenler olarak görev yaptığı okul türü (ilköğretim-ortaöğretim), cinsiyet (kız-erkek), mezuniyet kökenleri (Eğitim Fakültesi- Diğer Fakülteler) değerlendirilerek araştırıldı.

2.3. Veri Analizi

Oluşturulan 5'li likert tipi ölçek öncelikle Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitiminde (OÖFMA) da yüksek lisans yapan 50 öğretmen adayına uygulandı. Elde edilen

verilerin güvenilirlik, madde ve faktör analizleri yapıldı. Ölçeğin güvenilirliği .906 bulundu (Tablo 1). Karasar'a (2000) göre güvenilirlik katsayısı 1'e yaklaştıkça ölçeğin güvenilirliği yüksek olarak kabul edilmektedir.

Tablo 1. Genel Güvenilirlik Tablosu

Cronbach's Alpha	Madde sayısı
,906	30

Ölçeğin faktör yüklerini incelemek için öncelikle veri setinin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett' testi yapıldı (Tablo 2). Tabloda görüldüğü gibi KMO'nun 0.927 olduğu görülmektedir. Kalaycı (2005;327)'ya göre KMO 0 ile 1 arasında değer alır 1 e ne kadar yakınsa örneklem o kadar faktör analizi-

ne uygundur. KMO testinin $0.927 > 0.50$ olması veri setimizin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Daha sonra yapılan Bartlett testi tabloda görüldüğü gibi anlamlılık oluşturmaktadır. P value değeri $< 0,05$ olduğundan veri seti faktör analizi için uygundur.

Tablo 2. KMO ve Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,927
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	4101,654
	df	435
	Sig.	,000

Ölçeği oluşturan maddeleri faktör yükleri bakımından incelendiğinde, faktör yüklerinin 0.518-0.867 arasında olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarında ölçek maddelerinin ölçekte yer alabilme güçlerinin yüksek olması, ölçeğin geniş kapsamlı kullanılabilirliğini göstermektedir. Daha sonra varimax döngüsü yapılarak 4 alt boyutlu 30 maddelik ölçek oluşturuldu. Böylece çok sayıdaki maddenin daha az sayıda faktörle açıklanabilmesi sağlandı. Meydana gelen alt boyutlar aşağıdaki şekilde isimlendirildi.

- 1.Alt Boyut; Öğretmenlik mesleki beklentiler: 17 madde
- 2.Alt Boyut; Akademik beklentiler: 6 madde
- 3.Alt Boyut; Geleceğe ait beklentiler: 4 madde
- 4.Alt Boyut; Kişisel beklentiler: 3 madde şeklinde oluştu.

Tablo 3. Alt Boyutların Güvenilirlikleri

Alt Boyutlar	Güvenilirlik Katsayısı (α)
1.Alt Boyut(öğretmenlik mesleki beklentiler)	$\alpha=.951$
2.Alt Boyut (akademik beklentiler)	$\alpha=.708$
3. Alt Boyut (geleceğe ait beklentiler)	$\alpha=.819$
4. Alt Boyut (kişisel beklentiler)	$\alpha=.886$
Tüm Ölçeğin(30 Maddelik)	$\alpha=.965$

Ölçeğin tamamının ve alt boyutların güvenilirlikleri yüksek bulunduğundan, alt boyutların birbirleriyle ilişkilerini incelemek için korelasyon analizi yapılarak korelasyon katsayılarına bakıldı. Buradan elde

Oluşturulan ölçek daha geniş daha geniş katımlı olarak Eğitim Bilimleri Enstitüsündeki ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlikleri yüksek lisans programlarında öğrenimlerini sürdürmekte olan 150 öğretmen adayına uygulandı. 30 maddelik "Lisansüstü Beklenti Ölçeği"nin güvenilirliği $\alpha =.965$ olarak bulundu. Bu değer 1'ya yakın olması güvenilirliği arttırmaktadır. Karasar (2000)'e göre güvenilirlik katsayısı 1'e yaklaştıkça ölçeğin güvenilirliği yüksek olarak kabul edilmektedir.

3. BULGULAR

Bu bölümde toplanan veriler; istatistik tekniklerle analiz edilerek tablolar oluşturularak açıklanmıştır. Öncelikle alt boyutların güvenilirlikleri incelendi. Elde edilen alt boyutlara ait güvenilirlik sonuçları tablo 3'de yer almaktadır.

edilen sonuçlar tablo 4'de yer almaktadır. Tablo 4'de görüldüğü gibi alt boyutlar arasındaki korelasyon ilişkisi, bütün boyutlar arasında pozitif yönde ve yüksek derecede olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Alt Boyutların Korelasyon Analizleri Sonuçları

Alt Boyutlar	Korelasyon Katsayısı
1.Alt Boyut(öğretmenlik mesleki beklentiler) ile 2.Alt. Boyut (akademik beklentiler)	r=.825
1.Alt Boyut (öğretmenlik mesleki beklentiler) ile 3. Alt Boyut (geleceğe ait beklentiler)	r=.795
1.Alt Boyut (öğretmenlik mesleki beklentiler) ile 4. Alt Boyut (kişisel beklentiler)	r=.844
2.Alt Boyut (akademik beklentiler) ile 3. Alt Boyut (geleceğe ait beklentiler)	r=.801
2.Alt Boyut (akademik beklentiler) 4. Alt Boyut (kişisel beklentiler)	r=.697
3. Alt Boyut (geleceğe ait beklentiler) 4. Alt Boyut (kişisel beklentiler)	r=.740

“Lisansüstü Beklenti Ölçeğinden elde edilen verilerin analizleri sonucunda alt boyutlardaki maddelerin ortalamaları incelenerek demografik özelliklere göre karşılaştırmaları yapıldı. Lisansüstü öğretmen adaylarının cinsiyet, mezun olduğu okul, görevli olduğu öğretim kademesi bakımından anlamlılık ilişkilerini tespit edebilmek için t-testi uygulandı.

Tablo 5 incelendiğinde lisansüstü öğretmen adaylarının öğretmenlik beklentilerinin görev yaptıkları

okullara göre ölçeğin tamamında anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır. Ortaöğretim ve ilköğretim öğretmen adaylarının ölçek ortalama puanları (67-79) olduğu görülmektedir. Alt boyutlara göre bakıldığında 1.alt boyut (35-44) ortalama puanlarında ve anlamlı ilişki, ilköğretim öğretmen adayları yönünde ortaya çıkarken, diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark görülmediği gibi ortalamalarında birbirine yakın oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Lisansüstü Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Beklentilerinin Görev Yaptıkları Okula Göre Yapılan t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğretim kademesi	n	X	Ss	t	p	Anlamlılık Düzeyi
1.Alt Boyut (Mesleki Beklentiler)	Ortaöğretim	33	35,7273	9,95073	-2,624	,010	P<.05*
	İlköğretim	117	44,4444	18,30510			
2.Alt Boyut (Akademik beklentiler)	Ortaöğretim	33	15,0000	3,79967	-1,482	,140	P>.05
	İlköğretim	117	16,5299	5,56710			
3.Alt Boyut (Gelecek beklentileri)	Ortaöğretim	33	10,4545	2,86237	-,560	,577	P>.05
	İlköğretim	117	10,9573	4,92424			
4.Alt Boyut (Kişisel beklentiler)	Ortaöğretim	33	6,3030	1,91188	-2,678	,067	P>.05
	İlköğretim	117	7,6410	4,03105			
Ölçeğin Tamamı	Ortaöğretim	33	67,4848	15,75817	-2,157	,033	P<.05*
	İlköğretim	117	79,5726	31,03594			

Tablo 6’da görüldüğü gibi lisansüstü öğretmen adaylarının öğretmenlik beklentilerine ait yapılan t-testi analiz sonuçlarına göre toplamda ve 4 alt boyuttaki ortalama puanların birbirine çok yakın

olduğu görülmektedir. Aynı şekilde anlamlılık düzeylerinde de p>.05 değeri olduğundan anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

Tablo 6. Lisansüstü Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Beklentilerinin Cinsiyete Göre Yapılan t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	X	Ss	t	p	Anlamlılık Düzeyi
1.Alt Boyut (Mesleki Beklentiler)	Kız	109	42,1651	17,79956	-,419	,676	P>.05
	Erkek	41	43,4878	15,59186			
2.Alt Boyut (Akademik beklentiler)	Kız	109	16,0183	5,54941	-,663	,508	P>.05
	Erkek	41	16,6585	4,41367			
3.Alt Boyut (Gelecek beklentileri)	Kız	109	10,7798	4,72260	-,293	,770	P>.05
	Erkek	41	11,0244	4,09566			
4.Alt Boyut (Kişisel beklentiler)	Kız	109	7,3303	3,87072	-,088	,930	P>.05
	Erkek	41	7,3902	3,27779			
Ölçeğin Tamamı	Kız	109	76,2936	30,14051	-,429	,669	P>.05
	Erkek	41	78,5610	25,08789			

Lisansüstü programlarına devam etmekte olan öğretmen adaylarının lisans programlarından mezun oldukları okul türüne göre yapılan t-testi analiz sonuçları tablo 7'de yer almaktadır. Ölçeğin toplamında ve her alt boyutun ortalamalarında

önemli farklılıklar görüldüğü gibi hepsinde anlamlılık düzeyinde ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır. Buradaki anlamlılık ilişkisi eğitim fakülteleri dışındaki fakülte mezunları yönünde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7. Lisansüstü Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Beklentilerinin Mezun Oldukları Okula Göre Yapılan t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	X	Ss	t	p	Anlamlılık Düzeyi
1.Alt Boyut (Mesleki Beklentiler)	Eğitim Fakül.	69	32,3768	8,09339	-7,949	,000	P<.05*
	Diğer Fakül.	81	51,1728	18,15750			
2.Alt Boyut (Akademik beklentiler)	Eğitim Fakül.	69	13,6812	2,91292	-6,004	,000	P<.05*
	Diğer Fakül.	81	18,3333	5,84594			
3.Alt Boyut (Gelecek beklentileri)	Eğitim Fakül.	69	8,5942	3,05016	-6,280	,000	P<.05*
	Diğer Fakül.	81	12,7654	4,74413			
4.Alt Boyut (Kişisel beklentiler)	Eğitim Fakül.	69	5,5652	1,88241	-6,045	,000	P<.05*
	Diğer Fakül.	81	8,8642	4,18555			
Ölçeğin Tamamı	Eğitim Fakül.	69	60,2174	13,06642	-7,748	,000	P<.05*
	Diğer Fakül.	81	91,1358	30,86533			

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada lisansüstü öğretmen adaylarına uygulanan "Lisansüstü Eğitiminden Beklentileri", ölçeğinden elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Birçok çalışmada olduğu gibi (Gürbüz ve Kışoğlu, 2007; Tanel ve ark. 2007; Yüksel, 2004) öğretmen adaylarının beklentilerinde cinsiyet değişkenine göre hiçbir alt boyutta anlamlı ilişki ortaya çıkmaması ile uyumluluk oluşturmaktadır. Aynı şekilde İlğan ve ark. (2013), formasyon programı öğretmen

adaylarının öğretmenlik mesleğine ait tutumlarında cinsiyet faktörünün tek başına etkili olmadığını belirterek bu çalışma sonuçlarıyla benzerlik oluşturmaktadır. Lisansüstü eğitiminde beklentiler erkek ve bayan açısından örtüşmektedir. Buna göre beklentilerde cinsiyet değişkeni önemli bir faktör oluşturmamaktadır.

Lisansüstü öğretmen adaylarından lisansüstü eğitiminden beklentilerinde, görev yaptıkları okul türüne (İlköğretim-Ortaöğretim) göre anlamlılık ilköğretim öğretmen adayları lehine yer alması, ortaöğretim öğretmenlerinin bilimsel olarak belli bir alana doğru spesifikleşmesine karşılık, ilköğretim öğretmenlerinin öğretmenliğe daha istekli olmaları olarak düşünülebilir. Yapılan araştırmalarda Türkçe-Sosyal bilimler alanlarında öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının, Fen ve Matematik alanlarına (sayısal alanlar) daha yüksek olduğunu belirtmektedirler (İlğan ve diğerleri, 2013; Terzi ve Tezci, 2007).

Lisansüstü öğretmen adaylarının lisansüstü eğitiminden beklentilerinde, hemen hemen bütün alt boyutlarda eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden

mezun olan öğretmen adayları lehine anlamlılık oluşmaktadır. Özder ve ark. (2010) araştırma sonuçlarında, Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih ederken istekli olmalarını belirtmektedir. Bu sonuç; farklı fakültelerden mezun olanlar, alanlarında iş bulma olanakları az olduğu için, öğretmenliği daha güvenli ve devamlı bir iş olarak düşünmekte ve öğretmen olabilmek için bu programa yöneldiklerini göstermektedir. Buna karşılık Eğitim Fakültesi mezunu öğretmen adayları, öğretmen alımının branşlara göre az olması dolayısıyla gelecek güvencesini başka şekillerde aramaya başlamaktadırlar.

Eğitim Fakültesi dışından mezun olan lisansüstü öğretmen adaylarının Öğretmenlik mesleğine ait mesleki, akademik, kişisel ve gelecek ile ilgili beklentileri eğitim fakültesi mezunu lisansüstü öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Bu bulgulardan diğer fakülte mezunları son çare olarak öğretmen olabilmeyi düşündükleri için, öğretmenliğe ait beklentilerinin daha olumlu olduğunu düşünebiliriz.

Kaynakça

- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimden Beklentileri:Niğde Örneği. *Yükseköğretim Dergisi*, 3 (2), 61-69.
- Başer, E. H. (2014). Öğretmen Adaylarının Atanma Kaygı Düzeyleri ile Öğretmenliğe Karşı Tutumları Arasındaki İlişkinin incelenmesi. 13. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Bülbül, T. (2003). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Lisansüstü Eğitime Öğrenci Seçme Sürecine İlişkin Görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36 (1-2), 167-174.
- Doğan, O. (2002). Öğrencilerin ve Öğretim Üyelerinin Lisansüstü Eğitimden Beklentileri, *XI.Eğitim Bilimleri Kongresi*, Yakındoğu Üniversitesi, Kıbrıs.
- Gürbüz, H. ve Kışoğlu, M. (2007).Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* 9 (2).
- Güven, B., Kerem, E. ve Ersoy E. (2007).Lisansüstü Eğitim Sırasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi, *III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, Eskişehir.
- Güven, İ. ve Tunç, B. (2007). Lisansüstü Öğretim Öğrencilerinin Akademik Sorunları, *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 157-172.
- İlğan, A., Sevinç, Ö. S. ve Arı, E. (2013). Pedagojik Formasyon Programı Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutum ve Çağdaş Öğretmen Algıları, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 175-195.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Özgüven, E. (1997). *Yükseköğretimde Niteliği Geliştirme, Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme*. Haberal Eğitim Vakfı, Ankara.
- Özder, H. Konedralı, G.ve Zeki, C. P. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (2). 253-275.
- Saban, A. A. (2014). Eğitim Fakültelerinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Durumlarının İncelenmesi. 13. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Saracaloğlu, A. S. (Aralık 2008). Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 179-208.
- Sevinç, B. (2001). Türkiye'de Lisansüstü Eğitim Uygulamaları, Sorunlar ve Öneriler, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34 (1-2), 125-137.
- Tanel,R., Şengören, K. S. ve Tanel, Z. (2007). Fizik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 1-9.
- Terzi, A. R. ve Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52 (52), 593-616.
- Yüksel, S. (2004). Tezsiz Yüksek Lisans Programının Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Etkisi, *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* 17 (2), 355-379.

EK 1:

LİSANSÜSTÜ ÖĞRETMEN ADAYLARININ LİSANSÜSTÜ EĞİTİMİ HAKKINDAKİ BEKLENTİLERİ

Branş : İlköğretim () Ortaöğretim () **Cinsiyet** : K () E ()

Lisansızta Mezun Olduğu Okul : Eğitim Fakültesi () Fen Edebiyat Fakültesi ()

Üniversitemizde uygulanmakta olan lisansüstü programlarındaki verimlilik için beklentilerinizi aşağıdaki maddelere uygun boşluklara işaretleyiniz.

Maddelerin işaretlenmesi: 1.Tamamen katılıyorum 2.Katılıyorum 3.Kararsızım 4.Katılmıyorum 5.Hiç katılmıyorum.

MADDELER	1	2	3	4	5
1. Araştırmalarımı daha başarılı bir şekilde yürütmeyi hedefliyorum.					
2. Aldığım eğitimle kaynaklara çok daha kolay ulaşmayı hedefliyorum.					
3. Öğretmenlerin güncel gelişmelere açık olduğunu göstermek.					
4. Akademik kariyerimi ilerletmek.					
5. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili geniş bilgilere sahip olmak.					
6. Bu çalışma ile alanımda uzmanlaşmayı hedefliyorum.					
7. Lisans eğitimimdeki eksikliklerimi tamamlamak hedefindeyim.					
8. Laboratuvar uygulamalarından daha çok faydalanmayı hedefliyorum.					
9. Mezuniyet sonrası işsiz kalmamak için.					
10. İstedğim yere tayin yaptırabilmek.					
11. Meslekteki pozisyonumu yükseltmek.					
12. Yabancı dil eksikliği tamamlamak hedefindeyim.					
13. Alanımda dünyadaki gelişmeleri araştırmayı öğrenmek.					
14. Diğer eğitim fakülteleriyle düzenlenen sempozyumlarla bilgi alışverişinde bulunmak.					
15. Öz güvenimi sağlamlaştırmak.					
16. Eğitimle ilgili bakış açımı genişletmek.					
17. Daha fazla verimli ve üretken düşünceye sahip olmak.					
18. Eğitimle ilgili farklı araştırmaların bölgemizde uygulanabilirliğini araştırmak.					
19. Araştırma ve analiz yöntemlerini inceleyip uygulayabilmek.					
20. İş bulma olanağını arttırmak.					
21. Toplum öğretmen ilişkilerini geliştirmek.					
22. Öğretmenlik hayalimi gerçekleştirmek.					
23. Öğrendiklerimle ailemi mutlu etmek.					
24. Öğretmenlik mesleğinin tercih edilen meslek olmasını sağlamak.					
25. Öğretmenlik formasyonu almak.					
26. Yaşam standartımı arttırmak.					
27. Öğretmenlik mesleğiyle toplumda statü sahibi olmak.					
28. Öğretmenlerin toplumdaki liderlik özelliğini geliştirmek.					
29. Alacağım eğitimle daha fazla insanla bilgi alışverişinde bulunmak.					
30. Öğretmenlerin toplumdaki saygınlığını arttırmak.					

Farklı Branş Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ile Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Hülya KATANALP BİROĞUL *

M. Engin DENİZ **

Özet

Bu araştırmanın amacı farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlik ve mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma verileri Akademik İyimserlik Ölçeği ve Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 303 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %54.5'i kadın (n=165) ve %45.5'i ise (n=138) erkek olup öğretmenlerin yaş ortalaması 39.06 (Ss=8.63)'dir. Araştırma sonuçlarına göre mesleki benlik saygısı ile akademik iyimserlik ölçeği alt boyutlarından kolektif yeterlik ($r=.26, p<.001$), güven ($r=.28, p<.001$) ve akademik vurgu ($r=.28, p<.001$) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. İlgili literatür çerçevesinde araştırma bulguları tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki benlik saygısı, akademik iyimserlik, güven, kolektif yeterlik, akademik vurgu.

The Analysis of the Relationship between the Academic Optimism of Different Field Teachers and their Vocational Self-esteems

Abstract

The aim of this study is to investigate the relationship between the academic optimism of different field teachers and their vocational self-esteems. The data were collected through Academic Optimism Scale and Vocational Self-esteem Scale. In addition, personal information forms were used by the researchers. The study group of the research is 303 teachers. 54.5% of the teachers is female and the 45.5% is male (n=138) and the average age of the teachers is 39.06 (ss=8.63). According to the results, there is a positive meaningful relationship between the vocational self-esteem and academic optimism's sub category collective competency ($r=.26, p<.001$), trust ($r=.28, p<.001$) and academic emphasis ($r=.28, p<.001$). The results were discussed within the framework of the related literature review.

Keywords: Vocational self-esteem, academic optimism, collective competency, trust, academic emphasis

* hülya_katanalp@hotmail.com, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce

** Prof. Dr., edeniz@yildiz.edu.tr, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul

1. GİRİŞ

Öğretmenlik, akademik iyimserlik, mesleki benlik saygısı arasındaki etkileşime dair ilişkisel bir model kurmak hedefi ile bu araştırma, öğretmenlerin mesleklerini daha etkin bir şekilde yürütmelerine destek sağlamak üzere yapılmıştır.

Toplumdaki sosyal, ekonomik ve teknolojik yapının gerektirdiği bir iş bölümü ile bireyin ilgi ve kabiliyeti, sosyal etkinliklere katılma gereksinimi ve toplumun bireyden sosyal ve ekonomik yaşamda sorumluluk yüklenmesi talebi sonucu ortaya çıkmış olan bir yaşamsal etkinlik olgusu anlamına gelen meslek, bireyin o toplumdaki sosyal konumunu belirleyen önemli bir etkidir (Erden, 1998).

Meslek seçimi, bireyin yaşamı boyunca yaptığı seçimler arasında çok önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü birey mesleğini seçerken bir bakıma gelecekteki yaşamını da belirlemektedir. Hatta meslek seçimi, bireyin kiminle evleneceğini, dünya görüşünü, günlük yaşam biçimini ve alışkanlıklarını belli bir biçime sokan etkilere de sahiptir (Kuzgun, 2000). Her birey, meslek seçerken kendi özelliklerini dikkate almak durumundadır. Çünkü bireyin kendisine açık meslekleri çeşitli yönleriyle değerlendirip, kendi gereksinimleri açısından istenilir yönleri çok, istenmeyen yönleri az olan birine yönelmeye karar vermesi gereklidir (Kuzgun, 1983). Benlik yapısıyla uyumlu bir meslek, bireyin benliğini güçlendirirken, benlik yapısıyla uyumlu olmayan bir meslek birey için ciddi sıkıntılar yaratabilmektedir.

Aynı şekilde, benliği ile uyumlu bir mesleğe sahip olan bireylerin daha başarılı ve verimli olmaları beklenirken, benliği ile uyumsuz bir mesleğe sahip olan bireylerin çatışma ve doyumsuzluk yaşama olasılıkları oldukça yüksektir (Arıca ve Dilmaç, 2003). Mesleki benlik saygısı, bireyin kendi mesleğini ne kadar önemli ve değerli gördüğünün yanında, bireyin mesleki uyumunun ve doyumunun bir ön koşulu olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla mesleki benlik, bireyin tercih ettiği mesleğine ilişkin geliştirdiği değerlilik yargısı olarak adlandırılır. (Arıca, 1999). Başaran'a (1996) göre bir meslek mensubunun mesleğinde başarılı olup doyumuna ulaşabilmesi için mesleğin gereklerine inanması, mesleği için gerekenleri bilmesi ve uygulaması zorunludur. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleğe bakış açıları da mesleki benlik saygısı üzerinde etkili olabilecek önemli bir değişkendir. Bu bağlamda akademik iyimserlik; akademik başarının önemli olduğu, öğrencilerin başarıma kapasitesine sahip oldukları ve buna ilişkin öğrenci ve velilerle işbirliği yapabileceklerine ilişkin öğretim elemanla-

rı arasında paylaşılan bir inançtır (McGuigan ve Hoy, 2006). Akademik iyimserliğe bireysel açıdan bakıldığında; öğretmenin, öğrencilerinin akademik başarımlarında bir fark yaratabileceğine ilişkin inancı olarak tanımlanabilir. Öğretmenin yeterli duygusu, öğrenci ve velilere ilişkin güven duygusu ile öğrenciler için olumlu ve iddialı bir öğrenme ortamı yaratmaya odaklanma, öğretmenin akademik iyimserliğini oluşturur (Hoy, Hoy ve Kurz, 2008).

İyimserlik, belirli bir duruma ilişkin ya da bir kişilik özelliği olarak genellenen olumlu beklentiler olarak tanımlanabilir. İyimserler, sonuçlara olabildiğince olumlu bakarlar. Bu nedenle amaçlarına ulaşabilmek için daha fazla çaba harcarlar (Carver ve Scheier, 1998). Akademik iyimserlik; akademik başarının önemli olduğu, öğrencilerin başarıma kapasitesine sahip oldukları ve buna ilişkin öğrenci ve velilerle işbirliği yapabileceklerine ilişkin öğretim elemanları arasında paylaşılan bir inanç (McGuigan ve Hoy, 2006), bireysel açıdan bakıldığında ise; öğretmenin, öğrencilerinin akademik başarımlarında bir fark yaratabileceğine ilişkin inancı olarak tanımlanabilir. Akademik iyimserlik bir öğretmenin, bilimsel bilgiye ve bilimsel öğrenmeye vurgu yaparak, aileler ve öğrencilerin süreç içerisinde işbirliği yapmaları gerektiğine inanarak, zorlukların üstesinden gelmede ve başarısızlık karşısında tepki vermede kendi kapasitesine inanarak, öğrencilerin akademik performansında değişiklik yapabileceği konusundaki pozitif inançlarıdır (Hoy, Hoy ve Kurz, 2008). Akademik iyimserlik, öğretmen yeterliği, güven duygusu ve akademik vurgudan oluşan genel bir yapıdır (Smith ve Hoy, 2007).

Yukarıdaki açıklamalar ışığında bu araştırma farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla desenlenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak desenlenmiştir.

2.2. Araştırma Grubu

Araştırma verileri Kocaeli merkez il ve ilçelerinden seçilen ortaokul ve ortaöğretimde görev yapan farklı branş öğretmenlerinden tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 303 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %54.5'i kadın (n=165) ve %45.5'i ise (n=138) erkek olup öğretmenlerin yaş ortalaması 39.06 (Ss=8.63)'dir.

Araştırma grubunun branş, cinsiyet ve kıdem Tablo 1’de gösterilmiştir.
değişkenlerine göre dağılımı bir sonraki sayfada

Tablo 1a. Araştırma Grubunun Branş Cinsiyet ve Kıdem Değişkenlerine Göre Dağılımı

Branş	Cinsiyet	Kıdem						Toplam
		1-3	4-5	6-10	11-15	16-20	20 ve üzeri	
Coğrafya	Kadın	1	0	1	1	0	3	6
	Erkek	0	1	1	2	3	4	11
	Toplam	1	1	2	3	3	7	17
İngilizce	Kadın	3	5	9	10	2	3	32
	Erkek	0	0	3	3	1	0	7
	Toplam	3	5	12	13	3	3	39
Din kültürü	Kadın	2	3	2	0	0	0	7
	Erkek	1	3	0	1	4	5	14
	Toplam	3	6	2	1	4	5	21
Türk edebiyatı	Kadın	3	4	7	5	8	8	35
	Erkek	0	0	4	4	2	7	17
	Toplam	3	4	11	9	10	15	52
Matematik	Kadın	3	0	4	4	3	1	15
	Erkek	3	1	3	9	6	4	26
	Toplam	6	1	7	13	9	5	41
Kimya	Kadın			1	1	2	3	7
	Erkek			0	0	1	9	10
	Toplam			1	1	3	12	17
Biyoloji	Kadın	4	1		1	4	5	15
	Erkek	1	0		1	1	3	6
	Toplam	5	1		2	5	8	21
Tarih	Kadın	1		2	0	4	0	7
	Erkek	0		2	1	3	4	10
	Toplam	1		4	1	7	4	17
Felsefe	Kadın	1			0	1	3	5
	Erkek	0			1	2	1	4
	Toplam	1			1	3	4	9
Müzik	Kadın			0		1	1	2
	Erkek			1		0	0	1
	Toplam			1		1	1	3
Beden eğitimi	Kadın			1		1	0	2
	Erkek			1		1	2	4
	Toplam			2		2	2	6
Rehberlik	Kadın		1	2	0	1		4
	Erkek		0	0	2	0		2
	Toplam		1	2	2	1		6
Fizik	Kadın		0		0	2	2	4
	Erkek		2		2	1	4	9
	Toplam		2		2	3	6	13

Tablo 1b. Araştırma Grubunun Branş Cinsiyet ve Kıdem Değişkenlerine Göre Dağılımı (devam)

Branş	Cinsiyet	Kıdem						Toplam
		1-3	4-5	6-10	11-15	16-20	20 ve üzeri	
Almanca	Kadın	1			1		2	4
	Erkek	1			0		0	1
	Toplam	2			1		2	5
Bilişim teknolojileri	Kadın		1	1	2			4
	Erkek		1	5	1			7
	Toplam		2	6	3			11
Fen ve teknoloji	Kadın		1	1	1	1	1	5
	Erkek		0	0	0	0	1	1
	Toplam		1	1	1	1	2	6
Sosyal bilgiler	Kadın	1		0		1	0	2
	Erkek	0		1		0	1	2
	Toplam	1		1		1	1	4
Türkçe	Kadın	1		2				3
	Erkek	0		1				1
	Toplam	1		3				4
Muhasebe	Kadın	1				2	0	3
	Erkek	0				1	1	2
	Toplam	1				3	1	5
Büro yönetimi	Kadın				1	0	0	1
	Erkek				0	1	2	3
	Toplam				1	1	2	4
Görsel sanatlar	Kadın			2				2
	Erkek			2				2
	Toplam	1			1		2	4

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri kişisel bilgi formu, akademik iyimserlik ölçeği ve mesleki benlik saygısı ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Akademik iyimserlik ölçeği; okul formu, üç bölümden oluşmaktadır: Kolektif yeterlilik, güven ve akademik vurgu alt boyutlarından oluşmaktadır. Akademik iyimserlik ölçeği okul formunun orijinal halinde kolektif yeterlik için 12 madde (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12), güven için 10 madde (13,14,15,16,17,18,19,20,21,22), akademik vurgu için 8 madde (23,24,25,26, 27,28,29,30) bulunmaktadır. Akademik iyimserlik ölçeği okul formunda ters puanlanan maddeler ise kolektif yeterlik alt boyutu için 6 madde, (3,4, 8, 9, 11, 12), güven alt boyutu ve kolektif yeterlik için ters puanlama yapılmamıştır. Akademik vurgu likert şeklinde .83 cronbach alpha değeridir (Hoy, Tarter, ve Kottkamp, 1991; Hoy ve Tarter, 1997; Hoy ve Miskel, 2005). Kolektif yeterlik .91 cronbach alpha değeridir (Goodard, Hoy, ve Woolfolk, 2000). Aileler ve öğrencilerin okula güveni de likert şeklindedir. .94 cronbach alpha değeridir (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003). Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Gürol ve Kerimgil (2010) tarafından yapılmıştır.

Mesleki benlik saygısı ölçeği ; bir mesleği tercih etmiş, bir alanda mesleki eğitim gören ya da bir mesleği icra eden 17 yaş ve üstü bireylerin ilgili mesleğe olan saygı tutumlarını ölçmek amacıyla uygulanabilir. Ancak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği 30 maddeden oluşmaktadır. Bu 30 maddenin 14'ü olumlu, 16'sı ise olumsuz ifadeleri içermektedir. Olumlu maddeler: 2,5,7,9, 11,13,14,16,18,20,24,26,28 ve 30. maddeler; olumsuz maddeler ise: 1,3,4,6,8,10,12,15,17,19, 21,22,23,25,27 ve 29. maddelerdir. Olumlu maddelerde "Tamamen katılıyorum" 5, " Katılıyorum" 4, "Kararsızım" 3, "Katılmıyorum" 2, kesinlikle "Katılmıyorum" 1 puan alırken; olumsuz maddelerde "Tamamen Katılıyorum" 1, "Katılıyorum" 2, "Kararsızım" 3, "Katılmıyorum" 4, "Kesinlikle Katılmıyorum" 5 puan almaktadır. Her maddeye verilen puan toplanır ve toplam puan elde edilir. Ölçek puanları 30 ile 150 arasında bir değer vermektedir (Arıcak, 1999).

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 2'de farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlik alt boyutları ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkilere yer verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Alt Boyutları ile Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişkiler

		Kollektif yeterlik	Güven	Akademik vurgu	Mesleki Benlik saygısı
Kollektif yeterlik	r	1			
	p				
Güven	r	.45***	1		
	p	.000			
Akademik vurgu	r	.59***	.59***	1	
	p	.000	.000		
Mesleki benlik saygısı	r	.26***	.28***	.28***	1
	p	.000	.000	.000	

***p<.001

Tablo 2 incelendiğinde mesleki benlik saygısı ile akademik iyimserlik ölçeği alt boyutlarından kolektif yeterlik ($r=.26, p<.001$), güven ($r=.28, p<.001$) ve akademik vurgu ($r=.28, p<.001$) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

4. SONUÇ

Araştırma sonucumuza göre öğretmenlerin mesleki benlik saygısının akademik iyimserlik ölçeğinin alt boyutları olan kolektif yeterlilik, akademik vurgu ve güven düzeyi ilişkileri incelendiğinde; bütün değişkenlerin birbiriyle pozitif yönlü ve anlamlı ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Mesleki benlik saygısına sahip öğretmenler kendilerine ve öğrencilerine güvenleri yüksek olduğunda akademik vurguyuda pekiştirirler. Aynı zamanda akademik vurgu kolektif yeterliği de destekler.

5. ÖNERİLER

Mesleki benlik saygısı ve akademik iyimserlik ölçeği alt boyutları olan kolektif yeterlilik, akademik vurgu ve güven arasında, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna dayanarak; okullar-

daki öğretmenlerin akademik iyimserlik ile ilgili yapılacak farklı çalışmaların öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ile ilgili daha ayrıntılı sonuçlara ulaşmada etkili olacağı düşünülmektedir. Ayrıca hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin kolektif yeterlik, akademik vurgu ve güven gibi konularda farkındalık düzeylerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmada mesleki benlik saygı düzeyini belirlemede mesleki benlik saygısı ölçeği, akademik iyimserlik düzeyini belirlemede de Akademik İyimserlik Ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmaya benzer konuların incelenip yeni ve farklı ölçekler kullanılarak, sonuçların farklılaşma düzeyi incelenebilir. Bu çalışma, sadece orta okul ve orta öğretim okullarındaki öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Mesleki benlik saygısı ile Akademik iyimserlik ilişkisini farklı okul türleriyle ya da karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmalar yapılabilir. Okul müdürleri üzerinde de bir çalışma yapılabilir. Bunların dışında farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarla karşılaştırmalı olarak gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Arıca, T. (1999). *Grupla Psikolojik Danışma Yoluyla Benlik ve Mesleki Benlik Saygısının Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arıca, T. (1999). Öğretmen Adaylarının Benlik Algısı ve Mesleki Benlik Algılarının Geliştirilmesine Yönelik Bir Grupla Psikolojik Danışma Uygulaması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 11-22.
- Arıca, T., Dilmaç, B. (2003). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencilerinin Bir Takım Değişkenler Açısından Benlik Saygısı ile Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 1-8.
- Başaran, İ. Ethem (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara
- Carver, C. S., Scheier, M.F.(1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Alkım Yayınları, Ankara.

- Gürol, M., Kerimgil, S. (2007). *Akademik İyimserlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması*. I.Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi,Hacettepe üniversitesi, Ankara.
- Hoy, A.W., Hoy, W.K., Kurz, N.M. (2008), Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct, *Teaching and Teacher Education*, 24 (4), 821-835.
- Kuzgun, Y. (1983). Benlik ve İdeal Benlik Kavramlarının, Tercih Edilen Meslek Kavramlarıyla İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 16: 1-9, Ankara.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı Kuramlar Uygulamalar*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- McGuigan, L., Hoy, W.K. (2006), Principal leadership: creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students, *Leadership and Policy in Schools*,5 (3), 203-29.
- Smith, P.A., Hoy, W.K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementaryschools, *Journal of Educational Administration*, 45 (5), 556-568.

Lisansüstü Öğrencilerinin Bilimsel Araştırma Etiği İle İlgili Görüşleri Sakarya Üniversitesi Örneği

Nazire Burçin HAMUTOĞLU**

Ezgi Pelin YILDIZ

Özcan Erkan AKGÜN*

Özet

Bu araştırmada Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde öğrenim görmekte olan lisansüstü öğrencilerinin Bilimsel Araştırma Etiği ile ilgili görüşlerine ve farkındalık düzeylerine yer verilmiştir. Çalışmada öğrencilerin görüşleri yapılandırılmış bir görüşme formu ile alınmıştır. Görüşme formundaki sorular, kapsamlı bir literatür çalışması yapılarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Görüşme formunun hazırlanmasından sonra gerekli uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar soruların kapsam ve dil açısından uygunluğunu değerlendirmişlerdir. Ayrıca sorular hedef kitleden rastgele seçilerek alınan 5 öğrenci ile görüşülerek anlaşılabilirlik ve amaca uygunluk açısından kontrol edilmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular öğrencilerin yarısına yakınının bilimsel araştırma etiği ile ilgili sorunlar yaşadıklarını ve bu konuda web siteleri, uygulamalı dersler ve kitap istekleri olduğunu göstermektedir. Öğrenciler hazırlanacak kaynakların etik kuralları örneklerle dayalı olarak ele almasını beklemektedirler. Bu sonuçlar doğrultusunda lisansüstü öğrencilere gerekli uygulamalı örneklerin yer aldığı kaynakların geliştirilmesi ve öğrencilere sunulmasının öğrencilerin etik ilke ve değerler, öğrenme ve farkındalık sahibi olma açısından katkı sağlayacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel Araştırma, Etik, Öğrenci Görüşleri

** Arş. Gör., bhamutoglu@sakarya.edu.tr, Sakarya Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü

* Yrd. Doç. Dr., oakgun@sakarya.edu.tr, Sakarya Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü

1. GİRİŞ

Bilginin hızlı bir şekilde değişimiyle birlikte ortaya çıkan yeni teknolojiler bilginin her geçen gün daha kolay paylaşımına olanak tanımaktadır. Yaşamın her alanında kendini hissettiren sürekli değişim ve gelişimler bilgi toplumlarında gereksinim duyulan bilim insanı profilini de değiştirmeye başlamıştır. Bilim insanı sadece iyi bir şeyler üretmekle sorumlu değildir. Bunun yanında ürettiklerini topluma duyurmak ve toplumu bilgilendirmekle de yükümlüdür. Day (2001) bilim insanının sadece bilimi yapmakla kalmayıp; aynı zamanda bilimi yazması gerektiğini de belirtmektedir. İçinde bulunduğu çağda bireylerin bilgiye kolay bir şekilde erişimi bir takım problemleri de beraberinde getirmiştir. Bireyler edindikleri bilgiyi, sadece amaca hizmet etme noktasında değerlendirerek emek kavramına bakmaksızın kullanır hale gelmişlerdir. Bu durum bilimin yazılması noktasında etik ilkelere göz ardı edilmesine zemin hazırlamıştır. Bu yüzden literatürde etik kavramı ile ilgili çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır. Karakütük (2002), Aydın (2003) ve Aypay (2009) etik kavramını bir "dizi kural ve ilke; ya da bir grup insan ya da toplumca kabul edilmiş davranış ve ahlaki ilkeler kümesi" olarak tanımlamıştır. Bir başka deyişle etik, yanlış ve doğru konusudur (Wallen ve Frankel, 1994). Bilimsel etik ise araştırmacıların araştırma yaparken ve bulgularını yayınlarken; araştırma süreci boyunca uyması gereken kurallar bütünüdür (Gören, 2002). Bilimsel bir yayın yapılırken yazım aşamasındaki belirli kurallara uyulması, bilimsel değer ve ilkelere bağlı kalınması ve bilimi yapanın emeğine saygı duyulması bilimsel araştırma etiği konusunda önemli bir rol oynamaktadır.

1.1 Etik İhlaller ve İntihal

Araştırmacıların aynı konu üzerinde önceden yapılmış çalışmaları göz ardı etmeleri pek çok etik kuralları ihlal etmelerine zemin hazırlamaktadır. TÜBİTAK (2006), etik ihlalleri şu şekilde açıklamaktadır:

Uydurma (fabrication): Araştırmada bulunmayan verileri üretmek, bunları rapor etmek ve yayınlamak.

Çarpıtma (falsification): Değişik sonuç verebilecek şekilde araştırma materyalleri, cihazlar, işlemler ve araştırma kayıtlarında değişiklik yapmak veya sonuçları değiştirmek.

Aşırma (plagiarism): Başkalarının metotlarını, verilerini, yazılarını ve şekillerini sahiplerine atf yapılmadan kullanmak.

Dublikasyon (duplication): Aynı araştırma sonuçlarını birden fazla dergide yayım için göndermek veya yayımlamak.

Dilimleme (Least Publishable Units): Bir araştırmanın sonuçlarını, araştırmanın bütünlüğünü bozacak şekilde ve uygun olmayan biçimde ayırarak bir çok sayıda yayım yapmak.

Destek Belirtmeme: Desteklenerek yürütülen araştırmaların sonuçlarını içeren sunum ve yayınlarda destek veren kurum veya kuruluş desteğini belirtmemek.

Yazar Adlarında Değişiklik Yapma: Araştırma ve makalelerde ortak araştırmacı ve yazarların yazılı görüş birliği olmadan, araştırmada aktif katkısı bulunmayan isimlerini çıkartmak veya yazarlıkla bağdaşmayacak katkı nedeniyle yeni yazarlar eklemek veya yazar sıralamasını değiştirmek.

Diğer: Araştırma ve yayım etiği ilkeleriyle bağdaşmayan diğer davranışlarda bulunmak.

Etik ihlaller kapsamında incelenecek olan bir diğer kavram da "intihal" 'dir. İntihal kavramı "bireylerin başkaları tarafından yazılan bölümleri, kendilerininmiş gibi kullanmaları" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2014). Literatür incelendiğinde intihalin farklı tanımlamalarına rastlamak mümkündür. Ersoy ve Özden'e (2011) göre intihal, akademik bir çalışmadaki bilgileri internetten veya çeşitli kaynaklardan direkt olarak kopyalayıp yapııştırma davranışıdır. Bir başka intihal kavramı tanımı ise Kansu (1994) tarafından yapılmıştır. Kansu'ya göre intihal bilimsel yanılma (scientific misconduct) başlığı altında üç unsur içerisinde tanımlanmaktadır (Akt: Uçak ve Birinci, 2008).

a. **Bilimsel Korsanlık:** Başka araştırmalardaki verilerin araştırmacıların izni olmadan kullanılması.

b. **İntihal (plagiarism):** Başkalarının fikir, yazı ve çalışmalarını izinsiz kullanarak, aldığı kişilere gereken şekilde atf yapmadan kendisinin gibi göstermek.

c. **Saptırma (fabrication, desk-research, dry-lab):** Verilerin saptırılması veya var olmayan veri ve bilgilerin yoktan var edilmesi.

İntihali diğer etik ihlallerden ayıran en temel özelliği merkezinde atfın olmasıdır. Atf, kullanılan belgeler arasında bir bağ kurulması işidir. (Smith, 1981, Akt: Al ve Coştur, 2007). Bu tanımlamada intihalin yalnızca kullanılan kaynağa atf yapılarak engelleneceği gibi yanlış bir algıya sahip olunmalıdır. Nitekim "plagiarism. Org" intihalin kaynak gösterilmeyerek yapıldığı gibi, kaynak gösterilerek yapılan intihal türlerinin olduğunu da belirtmektedir (Plagiarism, 2007). Aynı kaynağa göre kaynak gösterilmeden yapılan intihaller aşğıdaki gibi sıralanmaktadır; (Akt: Uçak ve Birinci, 2008: 191).

Hayalet Yazar (The ghost writer): Bir başka kaynaktan kelime kelime tüm bilgiyi almak.

Meocut Yazı (Thepotluckpaper): Pek çok kaynaktan bilgiyi alarak kendine ait gibi göstermek.

Zayıf / Yetersiz Gizleme (Kılık Değiştirme Saklama) (The poor disguise): Paragraf içindeki anahtar kelimeleri değiştirerek gizlemek.

Kendinden Aşırma (The self-stealer): Bilgiyi kendisine ait önceki bir çalışmadan ayırmak.

Fotokopi (The Photocopy): Belli bir kaynaktan bilgiyi alıp hiç bir değişiklik yapmadan kullanmak.

Emek Tembelliği (The Labor of Laziness): Orijinal çalışma için çaba sarf etmek yerine çalışmanın büyük bir kısmını başka kaynaklardan alıntılarla doldurmak.

Kaynak gösterilerek yapılan intihaller ise şunlardır:

Unutulan Dipnot (The forgotten footnote): Yazar adını vererek fakat tam künyeyi vermeyerek kaynağın orijinaline ulaşılma ihtimalini ortadan kaldırmak.

Yanlış Bilgilendirme (The misin former): Yanlış künye vererek kaynağın orijinaline ulaşılma ihtimalini ortadan kaldırmak.

Fazla Mükemmel Alıntı (The Too-Perfect Paraphrase): Yazarın bire bir alıntı yaptığı kaynağa atıf yapması fakat tırnak işareti koymayı önemsememesi.

Becerikli Atıf Yapma (The Resourceful Citer): Yazarın tüm kaynaklara atıf yapması, tırnak işareti kullanması fakat araştırmacının hiçbir orijinal fikir içermemesi.

Mükemmel Suç (The Perfect Crime): Yazarın bazı yerlerde kaynaklara atıf yapması fakat yazının kalan kısımlarındaki analizlerin kendine ait olduğu fikrini yaratma düşüncesiyle bazı kaynaklara atıf vermemesi.

1.2 Etik Dışı Davranışların Nedenleri

Bireylerin etik dışı davranışlarının nedenleri kendinden, toplumunun kültürel ve değer yapılarından kaynaklanabilir. TÜBA (2002), bilimde etik dışı davranışların nedenlerini dört başlık altında raporlamıştır. Bireylere akademik yaşamlarının başında bilimsel araştırma etiği ve disiplininin verilmemesi ve öğretilmemesi birinci etken olarak görülmektedir. İkinci etken, bireylerin kendilerine buldukları çevrede yer edinme duyguları gelmektedir. Üçüncü etken, fazla sayıda yayının bilimde saygınlığı arttıracığı yanlışlığıdır. Bu durum aynı çalışmanın benzer şekilde yinelenerek farklı dergilerde yayımlanmasına (yinelenen yayına) ve dolayısıyla etik ihlallere neden olabilir. Son etken ise kurumların bilim insanlarına sağladıkları maddi destekler ile hızlı bir şekilde yayın yapmaya zorlanmalarındır. Araştırmacılar kurumlarca sağlanan burs, proje veya sanayi desteğini yitirmemek için kusurlu bir davranışa yönelebilmektedir. İntihalin yapılmasını

arttıran unsurların arasında internet de yer almaktadır. İnternet sayesinde bireylerin istediği zamanda ve istediği yerde bilgiye erişebilir olmaları intihali farklı boyutlara taşımıştır. İnternette var olan bilgilerin kamuya ait olduğu yargısı ve yanlışlığı intihalin yapılmasını arttıran bir diğer önemli unsurlardandır (Benning, 1998, Akt: Akbulut ve diğerleri, 2007). Her ne kadar internet intihalin yapılmasını arttıran bir teknoloji olsa da; intihalin fark edilmesi de yine internet sayesinde olmuştur (Park, 2003). Buna göre internet bilgilere erişilebilirlik ve bilgileri kullanılabilirlik noktasında, intihal yapmayı kolaylaştırdığı gibi intihalin ortaya çıkmasını da kolaylaştıran çift yönlü etkisi olan bir teknoloji olarak hayatımızda yer almaktadır.

1.3 Etik İhlallerin Yaptırımları

Bilim dünyasında meydana gelen etik dışı davranışlar, olayın niceliği, niteliği ve toplumda uyandırdığı yankıya göre sadece bilim dünyasında kalmayıp; toplumdaki bireylerin de haberdar olmasına neden olur (TÜBA, 2002; Akt: Bülbül, 2004: 81). Bilim dünyasının etik ihlaller yapanlara ilişkin tepkisiz kalmaları ve herhangi bir yaptırım uygulamamaları bilimde sahtekarlık yapanlara ya da yapacak olanlara cesaret verecektir. Etik ihlali yapanlara uygulanması gereken yaptırımların neler olabileceği (TÜBİTAK, 2001; Akt: Bülbül, 2004: 81) şu şekilde sıralanmaktadır;

a) Etik ihlali Kurulca tespit edilen ve Bilim Kurulu'na onaylanan araştırmacı veya araştırmacıların projesi iptal edilir. İptal kararı Başkanlık kanalıyla proje yürütücüsü ve araştırmacıların görevli ve ilgili oldukları kurum ve kuruluşlara ve üyesi

oldukları uzmanlık ve meslek derneklerine bildirilir.

b) Bilim Kurulu'na iptal edilen proje içindeki yürütücü ve araştırmacıların etik ihlali tespit edilenlere ve yayım etiğine aykırı davranışta bulunanlara, karar tarihinden başlayarak beş yıllık bir süre içinde Kurum ile ilgili herhangi bir görev veya

destek verilmez; var ise görevleri iptal edilir. Kurum dergi ve kitaplarında yayım yapamazlar ve Kurum destekli toplantılarda sunumda bulunamazlar.

c) Yayım etiği ihlali tespit edilen yayımlanmış makale geri çekilir ve bu husus dergide gerekçesi ile birlikte yayımlanır.

d) Yayım etiğine aykırı davranışta bulunanların Kurum destekli dergi ve kitaplardaki eski yayımları gerekli görülürse kurulca incelemeye alınabilir.

e) Yayım etiği ihlali tespit edilen yazarlar ve ihlalin niteliği yazarların kurum ve kuruluşlarına, üyesi oldukları derneklere ve (duplikasyonu duyurmak amacıyla) ilgili dergilere yazılı olarak bildirilir.

Kansu ve Ruacan (2002), bir akademik çalışmada, "Bilimsel Yalancılık veya Bilimsel Yanıltma" yapıl-

diği ortaya konulduktan sonra kurum yöneticilerinin uygulaması gereken kuralları şu şekilde tanımlanmıştır (Kansu ve Ruacan, 2002: 767);

1. Suçu sabit görülen öğretim elemanı (ları)nın yazılı istifasının istenmesi
2. Suçu sabitleşen öğretim üyesi (leri) veya grubunun kurum ile ilişkisinin kesilmesi
3. Çalışmasını başka bir yere veya başka bir çalışma içine naklinin engellenmesi
4. Devlet, özel veya diğer destekli araştırmalardan en az 3 yıl süreyle men edilmesi ve yeni hiçbir maddi destek verilmemesi
5. Üniversite veya bulunduğu kurumda uygulamalı, teorik mezuniyet-öncesi ve mezuniyet-sonrası dönemde eğitime katılmaması
6. Almış olduğu mali proje desteklerini geri vermesinin istenmesi
7. Hiçbir idari göreve tayin edilmemesi, varsa idari görevlerinin iptali
8. Üyesi bulunduğu veya alanı itibarıyla katıldığı ulusal/uluslararası bilimsel dernek, birlik ve toplantılara adayın "bilimsel yalancılık" yaptığının bildirilmesi

Kenny (2006) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin buldukları içeriği üzerinde değişiklik yapmadan, direkt kopyalayarak almalarını intihal olarak algılamadıklarını ortaya koymuştur. Wadja-Jonston, Handal, Brawer ve Fabricatore (2001)'nin 246 lisansüstü öğrenci üzerinde yaptığı araştırma dikkat çekmektedir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin büyük bir kısmının orijinal kaynak üzerinde küçük değişiklikler yaparak bilgiyi olduğu gibi aldıklarını, diğerlerinin ise tırnak işareti kullanmadan tüm metni aynen kopyaladıklarını veya bir başka öğrenci tarafından verilen ödevi birebir kopyalayarak kullandıklarını göstermektedir.

Literatürde intihal ile ilgili öğrenci görüşleri araştırıldığında karşımıza birçok örnek çıkmaktadır. Örneğin; Ersoy (2012)'un yaptığı olgu bilim çalışmasında öğretmen adaylarının neden intihale yöneldikleri incelenmiş ve sonuç olarak kişisel özellikleri, akrana ilişkileri, öğretim elemanının rolü, teknoloji kullanım kültürü ve dersin yapısı nedenleriyle intihal yaptıkları ortaya çıkmıştır. Benzer bir şekilde Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde yapılmış öğrencilerin neden intihale başvurduklarına yönelik bir araştırma ön plana çıkmaktadır. Bu araştırmada öğrencilerin intihal yapma nedenleri olarak "zaman darlığı, dersten geçmenin mutlaka not almaya bağlı olması, öğrencilerin ödev ve ders hakkında yetersiz bilgilendirilmesi, dersin önem-

senmemesi ve sevilmemesi, intihalin tam olarak neleri kapsadığının bilinmemesi" olmak üzere beş başlık altında toplanmıştır (Uzun ve diğerleri, 2007).

Bilimsel araştırma etiği alanında araştırmacı ve öğrenciler arasında özellikle etik ihlalleri önlemeye yönelik olarak eğitimin her aşamasında öğrencilere etik kurallar benimsetilmelidir. Bu eğitim erken yaşlarda verilmeye başlandıkça alışkanlık haline gelmesi sağlanacaktır. Eğitimlerin yanı sıra etik ihlallerle ilgili gerçek yaşamlardan kesitler, örnek olaylar ve bu ihlallere karşı uygulanan yaptırımlar vurgulandıkça konuyla ilgili duyarlılığın artacağı ve araştırmacı ya da öğrencilerin etik ihlal yapmaktan kaçınacakları söylenebilir. Bununla ilgili olarak literatürde bilimsel araştırma etiği ile ilgili çalışmalar incelenmiş ve lisansüstü öğrencilerinin farkındalık düzeyleri veya görüşleri ilgili araştırmalara gereksinim olduğu belirlenmiştir. Alan yazına katkı getirebilmek düşüncesiyle bu çalışma ile lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin bilimsel araştırma etiği ile ilgili görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomoloji) desenine örnektir. Olgu bilim çalışması, farkında olduğumuz fakat ayrıntılı bilgi sahibi olmadığımız konuların derinlemesine incelenmesini gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmaların bulgularına erişebilmek için Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin görüşleri alınarak veri seti oluşturulmuştur.

2.1 Çalışma Grubu

Bu araştırma desenine uygun olarak çalışma grubumuz bu olguyu yaşadığını düşündüğümüz lisansüstü öğrencilerinden oluşturulmuştur. Çalışma grubumuzu Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ), Yükseköğretim Araştırmaları (YÖA), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE), Türkçe Eğitimi ve İlköğretim Anabilim dalı programlarında lisansüstü (yüksek lisans/doktora) öğrenim görmekte olan 9'u erkek 4'ü kız olmak üzere toplam 13 lisansüstü (yüksek lisans/doktora) öğrencisi oluşturmaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara ait frekans tablosu

A.B.D.	E	K	Toplam
B.Ö.T.E.	7	2	9

TÜRKÇE	1		1
E.P.Ö.		1	1
İLKÖĞRETİM	1		1
Y.Ö.A.		1	1
Toplam	9	4	13

13 katılımcıdan 6 kişi Doktora, 7 kişi ise Yüksek Lisans öğrenimi görmektedir. Doktora öğrenimi gören 6 kişinin 5'i erkek, 1'i kız öğrenciden, yüksek lisans öğrenimi gören 7 kişinin ise 3'ü kız, 4'ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bölümlere bakıldığında; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretiminden 9 kişi, Türkçe bölümünden 1 kişi, Eğitim Bilimleri ve Öğretim Programlarından 1 kişi, İlköğretim ve Yükseköğretim Araştırmaları bölümünden de 1'er kişi şeklinde bir dağılım görülmektedir. Ayrıca ders ve tez aşaması kapsamında değerlendirildiğinde katılımcıların 9'u ders aşamasında, 4'ü ise tez aşamasındadır. Öğrencilerin "Bilimsel Araştırma Etiği ile İlgili Neler Biliyorsunuz?" sorusuna vermiş oldukları yanıtlar Tablo 2'de özetlenmiştir.

2.2 Veri Toplama Aracı Ve Verilerin Toplanması

Çalışmada öğrencilerin görüşleri yapılandırılmış bir görüşme formu ile alınmıştır. Görüşme formundaki sorular, kapsamlı bir literatür çalışması yapılarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Sorular oluşturulurken öğrencilerin bilimsel araştırma etiği hakkındaki görüşlerinden yola çıkılarak, bununla ilgili bilgileri nereden ve nasıl öğrendikleri belirlenmeye çalışılmış ve bununla ilgili eksikliğin giderilmesine yönelik görüşler alınmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasından sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Soruların dilsel açıdan uygunluğu ve belirlenmek istenen durumla ilgili uzman 3 kişinin görüşleri alınmış ve çalışma grubumuzun benzeri özellikleri taşıyan 5 kişilik lisansüstü öğrenci grubuna uygulanmıştır. Gerekli görülen düzeltmeler yapıldıktan sonra asıl görüşme formumuz elde edilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgi-

lerinin gizli tutulduğu yapılandırılmış görüşme formunda bir yönerge ile belirtilmiş ve böylelikle kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Yine çalışmamızı aydınlatacağını düşündüğümüz katılımcı görüşlerinin bulgular kısmında tırnak içerisinde, değiştirilmeden aynen ifade edilmesi de çalışmamızın güvenilirliği destekleyen faktörler arasındadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2.3 Verilerin Analizi

Verilerin analizi yapılırken nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizi bilimsel bir yaklaşım olup; sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanımaktadır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Cohen, Manion ve Morrison'e (2007) göre ise içerik analizi bir özetleme işlemi olarak tanımlanmaktadır. Toplanan verilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi yaklaşımıdır. İçerik analizi yapıldıktan sonra bulgular ortaya konulmuş ve yorumlanmıştır. Lisansüstü öğrencilerin görüşlerine yönelik frekans tabloları oluşturulmuştur. Ayrıca direkt alıntılar yapılarak, bulgular öğrencilerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Öğrencilerin "Bilimsel Araştırma Etiği ile ilgili neler biliyorsunuz?" sorusuna vermiş oldukları yanıtlara ilişkin frekans tablosu Tablo 2'de özetlenmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan 13 kişiden 4'ü kız, 9'u erkek öğrencidir.

Tablo 2. BAE ile ilgili neler biliyorsunuz?

(n)	Kodlar
8	Etik ilke ve Kurallar
4	Alıntı/Atf
3	İntihal ve Çeşitleri
3	Kaynakça
3	Ahlaki Kurallar
1	Telif Hakkı
1	İzin
1	Bilgi Hırsızlığı/Çalıntı
1	Önlemler

1	Çok bir bilgin yok
---	--------------------

Tablo 2'de görüldüğü gibi yöneltilen bu soruya katılımcıların 8'i etik ilke ve kurallar; 4'ü alıntı/atıf; 3'er kişi intihal ve çeşitleri; kaynakça; ahlaki kurallar ve 1'er kişi telif hakkı; izin; bilgi hırsızlığı/çalıntı; önlemler; "çok bir bilgin yok" başlıkları kapsamında yanıtlar vermişlerdir. Bu soruya ahlaki kurallar kapsamında cevap veren katılımcının bilimsel araştırma etiği ile ilgili "Hak, doğruluk, izin alma gibi kavramları içeren ahlaki kurallar bütünüdür" tanımlaması dikkat çekmektedir. Benzer olarak bu soruyu yine ahlaki kurallar kapsamında yanıtlayan katılımcı bilimsel araştırma etiğini "Daha çok akademik düzeydeki çalışmalarda

etik ilkeleri konu alan bir alandır. Telif hakları ve emeğe saygı boyutlarında yargılar içerir" ifadesiyle ortaya koymuştur. Her iki tanımlamadan da anlaşılacağı üzere katılımcılar bilimsel araştırma etiğinin içeriğinde ve tanımlamasında dürüstlük, doğruluk, hak, emeğe saygı gibi kavramlara yer vermişlerdir. Bununla birlikte BAE'nin temel kavramları ile ilgili görüşleri belirtmeyen öğrencilerin de olması dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin "Bilimsel Araştırma Etiği ile İlgili Bilgileri Nereden Öğrendiniz?" sorusuna vermiş oldukları yanıtlar Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. BAE ile ilgili bilgileri nereden öğrendiniz?

(n)	Kodlar
6	Lisansüstü ders
3	Kitap
4	Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersi (Lisans)
3	Danışman
3	Bireysel Araştırma
2	Seminer
2	Tez aşaması
2	Arkadaş
2	İnternet kaynakları

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcılar bu soruya cevap verirken; 6'sı lisansüstü ders; 3'er kişi kitap; bilimsel araştırma yöntemleri dersi; danışman; bireysel araştırma; 2 'şer kişi seminer; tez aşaması; internet kaynakları ve 1 kişi de lisans dersleri yanıtını vermiştir. Frekans olarak değerlendirildiğinde yoğunluğun "lisansüstü ders" olduğu görülmektedir. Katılımcıların bireysel görüşleri değerlendirildiğinde öne çıkan ifadeler; soruya arkadaşlarımdan

cevabını veren katılımcı için " Arkadaşlar arasında yaptığım konuşmalarda bilimsel araştırma etiği ile ilgili önemli bilgiler edindim" ifadesi dikkat çekmektedir. BAE'yi öğrenmenin en önemli kaynağı lisansüstü dersler olarak görülmektedir.

Öğrencilerin "Tez yazarken etik ihlaller ile ilgili yaşadığınız sorunlar nelerdir?" sorusuna vermiş oldukları yanıtlar Tablo 4'te özetlenmiştir. Buna göre,

Tablo 4. Tez yazarken yaşadığınız sorunlar nelerdir?

(n)	Kodlar
2	Kaynağa erişememe nedeniyle intihal yapma
2	Alıntı yapmayı bilmeme
2	Etik ile ilgili yeterince bilgi alamamak
1	Etik ile ilgili düşüncelerini ifade ederken zorlanma
1	Yabancı Kaynaklar
1	Kaynak Belirtmeme

Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcılar tez yazarken yaşadıkları sorunları değerlendirirken 2'şer kişi

kaynağa erişememe; alıntı; yeterince bilgi alamamak ve 1'er kişi de düşüncelerini ifade ederken

zorlanma; yabancı kaynaklar; kaynak belirtmeme dahilinde cevaplar vermişlerdir. Katılımcıların bireysel görüşleri değerlendirildiğinde öne çıkan ifadeler; yaşadığı sorunun alıntı olduğunu dile getiren katılımcı "Direkt alıntı yapılan görüşlerin tırnak içerisinde gösterilmediği çalışmalara rastlıyorum, bazen de yapılan alıntılar düzgün bir şekilde kaynaklandırılmamış oluyor" ifadesi ile, başka bir katılımcı ise "Kaynağını bulamadığım bir bilgiyi çalışmama eklemiştim. Bu eklediğim bilginin kay-

nağı "itenthicate" programı ile ortaya çıktı. Bu durumdan sonra kaynağa ulaşmak için yeterince çaba sarf etmediğimi fark ettim" şeklinde bir çıkartım ortaya koyarak yaşadığı sorunun kaynağa erişememe olduğunu dile getirmiştir.

Öğrencilerin "Bilimsel Araştırma Etiği ile ilgili bilgileri nereden öğrenmek isterdiniz?" sorusuna vermiş oldukları yanıtlar Tablo 5'te özetlenmiştir. Buna göre,

Tablo 5. Bilimsel Araştırma Etiği ile ilgili bilgileri nereden öğrenmek isterdiniz?

(n)	Kodlar
6	Web siteleri
3	Uygulamalı Dersler
3	Kitap
1	Örnekler
1	Zorunlu Dersler
1	Uygulamalı Kitap
1	Tez yazım Kılavuzu
1	Kurum Çalışması

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi katılımcıların 6'sı web siteleri; 3'er kişisi uygulamalı dersler ve kitap; 1'er kişisi örnekler; zorunlu dersler; uygulamalı kitap; tez yazım kılavuzu ve kurum çalışması diyerek BAE ile ilgili bilgileri bu kaynaklardan öğrenmek istediklerini dile getirmişlerdir. Frekans olarak değerlendirildiğinde yoğunluğun "web siteleri" olduğu ortaya konulmaktadır. Bu sonuçtan yola çıkarak lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin

bilimsel araştırma etiği kapsamında yazılı kaynaklardan çok web ortamında hazırlanacak uygulamalı bir yazılımı öğretici bir kaynak olarak görmek istedikleri fikri ön plana çıkmaktadır.

Öğrencilerin "Bilimsel Araştırma Etiği ile ilgili bir kitap hazırlanmış olsa, içeriğinde neler olmasını isterdiniz?" sorusuna vermiş oldukları yanıtlar Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6. Bilimsel Araştırma Etiği ile ilgili bir kitap hazırlanmış olsa içeriğinde neler olmasını isterdiniz?

(n)	Kodlar
5	Örnekler
5	Etik Kurallar
3	Kavramlar
3	Kaynak Gösterimi
3	Alıntı Yapma
2	Etik İhlaller
2	Doğru bilinen yanlışlar
1	Örnek Olaylar
1	İntihal Çeşitleri
1	Yaptırımlar
1	Farkındalık
1	Günlük Hayattan Haberler
1	Önem
1	Tüzük/Anayasa
1	Doğru Kullanım

Tablo 6'da görüldüğü gibi katılımcılar hazırlanacak bir kitabın içeriğinde olmasını tercih ettikleri listede

5'er kişi örnekler ve etik kurallar; 3'er kişi kavramlar; kaynak gösterimi; alıntı yapma; 2'şer kişi etik

ihlaller; doğru bilinen yanlışlar ve 1'er kişi de örnek olaylar; intihal çeşitleri; yaptırımlar; farkındalık; günlük hayattan haberler; önem; tüzük/anayasa ve doğru kullanım başlıklarına yer vermişlerdir. Frekans olarak değerlendirildiğinde yoğunluğun "örnekler" ve "etik kurallar" üzerinde olduğu görülmektedir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın sonucuna göre; lisansüstü öğrencilerinin Bilimsel Araştırma Etiği ile ilgili bilgileri üzerinde durulduğunda "Etik İlke ve Kurallar" dikkat çeken başlığı oluşturmuştur. Alıntı/Atf, İntihal ve Çeşitleri, Kaynakça ve Ahlaki Kurallar beraberinde gelen başlıklardandır. Bu sonuçla beraber öğrencilerin Ahlaki Kurallar, Telif Hakkı, İzin, Bilgi Hırsızlığı/Çalıntı, Önlemler başlıkları altında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sorunu ortaya konulmuştur. Bu soruna çözüm olarak Bilimsel Araştırma Etiği başlığı altında bu alt başlıkların hepsini bir araya toplayarak oluşturulabilecek uygulamalı bir kitap, web sitesi ya da tez yazım kılavuzu gibi bir kaynağın etkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Etiği ile ilgili bilgileri nereden edindikleri noktasında en çok katılımın lisansüstü dersler üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Lisans düzeyinde verilen dersler kategorisi dile getirilmiş olmakla beraber bu görüşü belirten kişilerin sayısı 13'te 6'da kalmıştır. Lisans düzeyinde Bilimsel Araştırma Etiği'nin öğrencilere ders olarak verilmesi öğrencilerin bu konuyla ilgili ön bilgiler edinmesi ve bilinçlendirilmesi açısından önem taşıyacaktır.

Tez yazarken yaşanan sorunlara bakıldığında öğrencilerin en çok üzerinde durdukları noktalar; kaynağa erişememe, alıntı ve yeterince bilgi ala-

mamak olduğu görülmektedir. Özellikle yapılan alıntıların düzgün bir şekilde kaynaklandırılmaması, öğrencilerin kaynağa ulaşamadıkları için çalışmalarına dahil edememeleri sorununun beraberinde getirmiştir. Yukarıda belirtildiği gibi Bilimsel Araştırma Eğitimi'nin lisans eğitiminden başlayarak ders olarak verilmesinin bu konudaki eksiklikleri kapatmaya yönelik olabileceği düşünülmektedir. Bu eğitimlere ek olarak kaynak tarama konusunda yapılacak eğitimlerin de sorunun çözümüne katkı sağlayacağı söylenebilir.

Lisansüstü öğrencilerinin Bilimsel Araştırma Etiği ile ilgili bilgileri nereden öğrenmek istedikleri ile ilgili görüşlerine başvurulduğunda yoğunluk bu konuya ilişkin bir web sitesinin oluşturulması üzerinde olduğu ortaya konulmuştur. Konuya ilişkin uygulamalı bir web sitesinin geliştirilmesinin öğrencilerin Bilimsel Araştırma Etiği ile ilgili temel noktalara ve kapsama sahip olabilmeleri açısından yararlı olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra uygulamalı ve zorunlu dersler, uygulamalı kitap, tez yazım kılavuzu ve kurum çalışması da Bilimsel Araştırma Etiği ile ilgili diğer istenilen yaptırım ve kaynaklar arasında yer almıştır.

Öğrenciler Bilimsel Araştırma Etiği ile ilgili bir kitap hazırlanmış olsa içerikte neyin yer almasını istedikleri sorulduğunda belirttikleri başlıklar; Örnekler, Etik Kurallar, Kavramlar, Kaynak Gösterimi, Alıntı Yapma, Etik İhlaller, Doğru Bilinen Yanlışlar, Örnek Olaylar, İntihal ve Çeşitleri, Farkındalık, Günlük Hayattan Haberler, Yaptırımlar şeklinde olmuştur. Bu başlıklar Bilimsel Araştırma Etiği hakkında yazılacak olası bir kitaba, web sitesine ya da tez yazım kılavuzuna içerik açısından fikir verebilecek niteliktedir.

Kaynakça

- Akbulut, Y., Şendağ, S., Birinci, G., Kılıçer, K., Şahin, M.C., ve Odabaşı, H.F. (2007). Exploring the type sandrea-sons of internet-triggeredacademic dishonesty among Turkish undergraduate students: Development of internet-triggeredacademic dishonesty scale (ITADS). *ComputersandEducation*.
- Al, U., Coştur, R. (2007). Türk Psikoloji Dergisi'nin Bibliyometrik Profili. *Türk Kütüphaneciliği*, 21, (2), 142-163. 9 Kasım 2014 tarihinde http://www.kutuphaneci.org.tr/web/node.php?action=6&type=6&target=contentShow&i d=2143&node_id=412 adresinden erişildi.
- Aypay, A. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cohen, L.,Manion, L., Morrison, K. (2007). *Researchmethods in education* (6th ed.). New York: Routledge.
- Day, R.A. (2001). *Bilimsel Bir Makale Nasıl Yazılır ve Yayımlanır*. Çeviri: Gülay Aşkar Altay. (7.Basım) Ankara: TÜBİTAK Yayınları.

- Ersoy, A., Özden, M. (2011). Öğretmen adaylarının ödevlerinde internetten intihal yapmalarında öğretim elemanın rolüne ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10 (2), 608-619.
- Ersoy, A. (2014). İnternet Kaynaklarından İntihal Yaptığının Farkında Değildim: Bir Olgubilim Araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 47-60.
- Gören, N. (2002). Bilim Etiği ve Bilimde Sahtekarlık.
- Kansu, E. (1994). Dünya'da ve Türkiye'de Bilim, Etik ve Üniversite: Bilimsel Toplantı Serileri 1, 71-75. Ankara: TÜBA.
- Kansu, E., ve Ruacan, Ş. (2000). Bilimsel yanılmanın türleri, nedenleri, önlenmesi ve cezalandırılması. *Bilim Teknik Dergisi (Cumhuriyet)*.
- Kansu, E., ve Ruacan, Ş. (2002). Bilimsel Etik: Bölüm I, Bilimsel Yanılmanın Günümüzdeki Durumu: Türleri, Nedenleri, Önlenmesi ve Cezalandırılması (Derlemeler), *Türk Kardioloji Derneği Arşivi*, 30, 763-767.
- Karakütük, K. (2002). Öğretim Üyesi ve Bilim İnsanı Yetiştirme (Lisansüstü Öğretimin Planlanması), (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kenny, D. (2006). Student plagiarism and Professional practice. *Nurse Education Today*, 27, 14-18.
- Park, C. (2003). Another (people's) words: plagiarism by university students – literature and lessons. *Assesment and Evaluation in HigherEducation* 28 (5), 471-488.
- Pavela, G. (1997). Applying the power of association on campus: A model code of academic integrity. *Journal of College and University Law*, 24, 97-118.
- Plagiarism.org. (2007). Types of plagiarism. 9 Kasım 2014 tarihinde [http://www. plagiarism.org/learning_center/types_of_plagiarism.html](http://www.plagiarism.org/learning_center/types_of_plagiarism.html) adresinden erişildi.
- Tavşancıl, E., Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- TÜBA (2001). Bilimsel araştırmalarda etik ve sorunlar. 10 Kasım 2014 tarihinde <http://www.tuba.gov.tr/duyurugoster.php?yil=01&duyuru=3> adresinden erişildi.
- TÜBA (2002). *Bilimsel Araştırmada Etik ve Sorunları*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- TÜBİTAK. (2001). *Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Çalışma Esasları*. 10 Kasım 2014 tarihinde www.tubitak.gov.tr/baskanlik/etik.html adresinden erişildi.
- TÜBİTAK (2006). *Bilimsel dergilere gönderilen makalelerde dikkat edilmesi gereken noktalar*. 9 Kasım 2014 tarihinde <http://http://journals.tubitak.gov.tr/genel/brosur.pdf> adresinden erişildi.
- Uçak, N. ve Birinci, H. (2008). Bilimsel Etik ve İntihal. *Türk Kütüphaneciliği*, 22, 187-204.
- Uzun, E., Karakuş, T., Kurşun, E. ve Karaaslan, H. (2007). Öğrenci gözüyle “aşırma” (intihal): Neden ve çözüm önerileri. *Akademik Bilişim'07 - IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Wadja-Jonston, V.A. , Handal, P.J.,Brawer, P.A. ve Fabricatore, A.N. (2001). Academic dishonesty at the graduate level. *Ethics&Behavior*, 11, 287-305.
- Wallen, N. ve Frankel, J. (1994). A Guide to theProcess. *Educational Research*. New York :McGraww-Hill, Inc.
- Şimşek, H., ve Yıldırım, A., (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Uygulama/Staja Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi*

Elif KOLUAÇIK**

Zeynep DEMİRTAŞ***

Özet

Araştırmanın amacı, Sağlık Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin uygulama/staj programına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme formunda, öğrencilerin; staj programının olumlu ve olumsuz yönlerine, stajda hangi çalışmaların yapıldığı ve bu çalışmaların yeterliliğine, teorik derslerin stajdaki çalışmaların etkilerine, stajdan beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeylerine, stajda karşılaştıkları problemlere ve bu problemlere yönelik kendi çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla altı açık uçlu soru yer almaktadır. Öğrencilerle gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Kayıtlar incelenerek elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar: 1- Stajla ilgili genel görüşlerine göre stajın faydalı ve verimli olması açısından öğrenciler, yarı yarıya olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptir. 2- Öğrencilerin çoğunluğu tarafından stajda yapılan çalışmaların yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Çalışmaların yetersiz olma nedenlerinin içinde en çok staj grubundaki öğrenci sayısının fazla olduğu belirtilmiştir. 3- Öğrencilerin çoğunluğu tarafından teorik derslerde öğrendikleri bilgileri stajda kullanamadıkları ve teorik bilgi ile uygulamanın birbiri ile bağdaşmadığı ifade edilmiştir. 4- Stajla ilgili olarak beklentilerinde, öğrenciler en çok stajda mesleklerini tam olarak uygulayacaklarını düşündükleri, klinikte çalışanların ve stajla ilgili öğretim üyelerinin ilgisizliği nedeniyle beklentilerinin karşılanmadığı belirtilmiştir. 5- Öğrencilerin görüşlerine göre stajda karşılaştıkları problemlerin başında klinik çalışanları ile sağlıklı iletişim kurulamaması, uygulamanın başında kliniklerle ilgili yeterince bilgilendirilmedikleri ve hastanelerin yetersizliği gelmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sağlık Yüksekokulu, hemşirelik mesleği, uygulama/staj.

* Bu çalışma ilk yazarın proje çalışmasının bir kısmıdır.

** Yüksek lisans öğrencisi, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D., elif.koluacik1@ogr.sakarya.edu.tr

*** Öğretim Üyesi, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D., zeynept@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Hemşire (Farsça),doktor tarafından acil durumlar dışında verilen tedavileri uygulamak, hasta bakımını düzenlemek, denetlemek ve değerlendirmekle görevli sağlık çalışanıdır (TDK, 2015) şeklinde tanımlanmaktadır. Hemşirelik mesleği, üniversitelerin hemşirelik bölümü ya da sağlık meslek liselelerinin hemşirelik bölümünde meslek eğitimi almış, birey toplum sağlığını koruyucu, geliştirici ve tedavi edici, gereğinde rehabilite edici yeterli eğitimin verildiği meslektir. Hemşirelik mesleğinin amacı, yaşam boyunca her durumda birey, aile ve toplum sağlığını korumak, geliştirmek, hastalıkları önlemek ve hastalık durumunda daha iyi bakım vermektir (ICN, International Council of Nurses, 2008).

Staj/Uygulama, okullarda meslek eğitimi alan bireylerin sahada geçirdiği uygulama dönemidir. Öğrencinin okulda teorik olarak öğrendiği bilgileri yaşama geçirme sürecidir. Her hangi bir meslek edinecek kişinin geçirdiği uygulamalı eğitim dönemidir (TDK, 2015). Klinik öğretimi, öğrenciye teoriyi uygulamak ve öğrenciliği bir sonraki aşamaya taşıyan süreçtir (Bırol, 1984; Çavuşoğlu, 1991). Uygulamaya çıkan öğrenci önce neyle karşılaşacağını bilmelidir. Hemşirelik eğitimi öğrenciye mesleki bilginin yanı sıra öğrendiği bilgiyi uygulama becerisi de kazandırmalıdır (Ulusoy, 1998).

Hemşirelik öğrencilerinin okulda öğrendikleri bilginin pratiğe dönüştürüldüğü yer hastane ortamlarıdır (Sabuncu, 1994). Hasta, hekim, hemşire ve de sağlık personeli ile iletişim konusunda yetersiz ve deneyimsizdir. Bu durum bir dizi sorunun sebebidir (Özgür, 1988; Fadiloğlu, 1990). Öğrenciler aldıkları teorik bilgileri nasıl uygulayacaklarını bilmelerine rağmen bu bilgileri klinikte uygulamaya dönüştürme fırsatı bulamamaktadırlar.

Uygulama eğitiminin yer aldığı klinik ortamlarında dersneden farklı olarak birebir daha yoğun ve gerçekçi bir etkileşim vardır. Uygulama ortamında daha fazla değişken mevcuttur (Erdemir, Ak, Ay-tur, Erol ve Uslubaş, 1997).

Eğitimcinin kuramsal bilgisinin yanında uygulama becerilerinin de yeterli olması öğretmeye istekli

olması, sanatını icra edebilmesi, esnek ulaşılabilir ve güvenilir olması öğretim ortamını önemli ölçüde etkilemektedir. Ayrıca eğitimci öğrencilere özgüven kazandırmalı, uygun rol model olmalı. Öğrencileri uygun kaynaklara yönlendirmede danışman görevi üstlenmelidir (Bektaş, 2004).

Araştırmanın amacı, Sağlık Yüksekokulu hemşirelik öğrencilerinin uygulama/staja yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda hemşirelik öğrencilerine göre uygulama/stajın olumlu ve olumsuz yönleri, stajda karşılaştıkları problemler ve bu problemlere yönelik çözüm önerileri tespit edilmiştir.

2. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 30 öğrenci oluşturmaktadır. Görüşme yapılan öğrenciler bir üniversitenin Sağlık Yüksekokulu 3. ve 4. sınıflarından seçilmiştir. Katılımcılar K1, K2 ,K10,K21....K30 olarak kodlanmıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Katılımcılarla yüz yüze görüşülmüş, katılımcılardan izin alınarak ses kaydı yapılmıştır. Veri analizinde betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analiz yönteminde, görüşülen veya gözlenen bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Elde edilen veriler özetlenerek, gruplandırılmıştır ve tablolar şeklinde belirtilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin uygulama/stajla ilgili genel görüşleri tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin Stajla İlgili Genel Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	%
Olumlu	Uygulama/stajın verimli ve faydalı olduğunu düşünüyorum. (K1, K2, K3, K4, K5, K8, K10, K11, K16, K17, K23, K24, K25, K28, K29)	15	50
	Teorik bilgilerimizi uygulama fırsatımız oluyor. (K1, K16, K29)	3	10

Olumsuz	Uygulama/stajın verimli bir şekilde geçmediğini düşünüyorum. (K6, K7, K9, K12, K13, K14, K15, K18, K19, K20, K21, K22, K26, K27, K30)	15	50
	Staj grubundaki öğrenci sayısının fazla olması uygulama yapmamızı azaltıyor. (K6, K7, K8, K12, K20, K21, K22)	7	23.3
	Aktif çalışma yapamıyoruz. (K9, K14, K15, K18, K22, K23)	6	20
	Rotasyon nedeniyle staj yaptığımız yere adapte olamıyoruz (K3, K6, K11, K30)	4	13.3
	Stajda bakım planı hazırlamak çok zamanımızı alıyor (K1, K2, K4, K27)	4	13.3
	Stajla ilgili öğretim üyelerinin desteğini göremiyoruz. (K2, K4, K19)	3	10
	Çalışanlar yaptığımız işe güvenmiyor. (K6, K14)	2	6.6
	Staj için 1 gün yeterli olmuyor. (K13)	1	3.3

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin uygulama/stajla ilgili genel görüşleri, “olumlu” ve “olumsuz” temaları şeklinde iki alt kategoride yer almaktadır. Öğrencilerin olumlu görüşleri; sırasıyla, %50 oranında “uygulama/stajın verimli ve faydalı olduğunu düşünüyorum” ve %10 oranında “teorik bilgilerimizi uygulama fırsatımız oluyor” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin olumsuz görüşleri ise sırasıyla, %50 oranında “uygulama/stajın verimli bir şekilde geçmediğini düşünüyorum”, %23.3 oranında “staj grubundaki öğrenci sayısının fazla olması uygulama yapmamızı azaltıyor”, %20 oranında “aktif çalışma yapamıyoruz”, %13.3 oranında “rotasyon nedeniyle staj yaptığımız yere adapte olamıyoruz” ve “stajda bakım planı hazırlamak çok zamanımızı alıyor”, %10 oranında “stajla ilgili öğretim üyelerinin desteğini göremiyoruz”, %6.6 oranında “çalışanlar yaptığımız işe güvenmiyor” ile

%3.3 oranında “staj için 1 gün yeterli olmuyor” şeklinde belirtilmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden alınan alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

“Faydalı olduğunu düşünüyorum. Ancak hocalarımız bizimle birebir ilgilenmediği için çalışmalarımızdan emin olamıyoruz. Ayrıca, bakım planı hazırlamak zorunda kalıyoruz. Bu da çok vaktimizi alıyor ve uygulama yapmamızı engelliyor.”(K4)

“Stajların pek verimli olduğunu düşünmüyorum. Öğrenci sayısı fazla olduğu için sıkıntı yaşıyoruz. Rotasyonlarla sık sık yer değiştirdiğimiz için çalıştığım bölüme adapte olamıyorum. Hemşireler bize karşı önyargılılar ve bize güvenmiyorlar.”(K6)

Öğrencilerin uygulama/stajda yapılan çalışmalara ve bu çalışmaların yeterliliğine ilişkin görüşleri tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Stajda Yapılan Çalışmalara ve Bu Çalışmaların Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	%
Yapılan Çalışmalar	Damar yolu açma/serum takma (K12, K13, K14, K16, K21, K23, K25, K26, K27, K28, K29, K30)	12	40
	Tedavi uygulama (K1, K2, K11, K14, K20, K21, K29, K30)	8	26.6
	Kan alma (K18, K21, K22, K23, K25, K27, K30)	7	23.3
	İlaç hazırlama (K2, K6, K13, K25, K27, K28)	6	20
	Bakım planı hazırlama (K2, K3, K5, K7, K17)	5	16.6
	Enjeksiyon yapma (K12, K16, K26)	3	10
	EKG-NSD yapma (K22, K23, K24)	3	10
	Hasta gözlemi (K7, K13, K17)	3	10
	Tansiyon ölçme (K18)	1	3.3
	Çalışanlara yardımcı olma (K3)	1	3.3
Çalışmaların	Yeterli (K16, K17, K21, K25)	4	13.3

Yeterlilik Düzeyi	Kısmen yeterli (K30)	1	3.3
	Yeterli değil (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K18, K19, K20, K22, K23, K24, K26, K27, K28)	24	60
	Gruplardaki öğrenci sayısı fazla (K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K11, K14, K15, K23, K28)	13	43.3
Çalışmaların Yetersiz Olma Nedenleri	Gerçekleştirilmeyen çok uygulama var (K7, K15, K18, K19, K26, K28)	6	20
	Bizimle ilgilenilmiyor (K1, K4, K13, K20, K30)	5	16.6
	Staj süresi az (K24, K29)	2	6.6

Tablo 2'ye göre öğrencilerin uygulama/stajda yapılan çalışmalara yönelik görüşleri, "yapılan çalışmalar", "çalışmaların yeterlilik düzeyi" ve "çalışmaların yetersiz olma nedenleri" temaları altında ifade edilmektedir. Öğrencilerin stajda yapılan çalışmalara yönelik görüşleri sırasıyla, %40 oranında "damar yolu açma/serum takma", %26.6 oranında "tedavi uygulama", %23.3 oranında "kan alma", %20 oranında "ilaç hazırlama", %16.6 oranında "bakım planı hazırlama", %10 oranında "enjeksiyon yapma", "EKG-NSD yapma" ile "hasta gözlemi", ve %3.3 oranında "tansiyon ölçme" ile "çalışanlara yardımcı olma" şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin stajda yapılan çalışmaların yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri sırasıyla, %60 oranında "yeterli değil", %13.3 oranında "yeterli" ve %3.3 oranında "kısmen yeterli" şeklinde belirtilmiştir. Öğrencilerin stajda yapılan çalışmaların yetersiz olma nedenlerine yönelik görüşleri ile sırasıyla, %43.3 oranında "gruplardaki öğrenci sayısı fazla", %20 oranında "gerçekleştirilmeyen çok uygulama var", %16.6 oranında "bizimle ilgilenilmiyor" ve %6.6 oranında "staj süresi az" şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencile-

rin görüşlerinden alınan bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

"Tedavi uygulaması, damar yolu açılması gibi çalışmalar yaptım. Bence bu yaptıklarımız yeterli değil. Çünkü staj yapan öğrenci sayısı fazla olduğu bize az iş düşüyor. Yeterli uygulama yapamıyoruz bu yüzden." (K14)

"Stajda yapılan çalışmaların yeterli olduğunu düşünüyorum. Tedavi yapma, damar yolu açma, kan alma vb işler yaptım." (K21)

"Yaptığımız çalışmalar yetersiz. Birçok şeyi öğrenemedik bence. Yapamadığımız uygulamalar var. Daha çok serum hazırlama gibi basit şeyler yaptık. Öğrenci sayısı fazla olduğu için yeterli iş yapmıyoruz." (K28)

"Kan alma, damar yolu açma gibi uygulamalar yaptım. Tedaviye katılmaya çalıştım. Bu konuda hemşirelerin desteği önemli. Çok fazla bizimle ilgilenilmiyor ama yinede stajda yaptıklarımızın kısmen yeterli olduğunu düşünüyorum." (K30)

Öğrencilerin teorik derslerde öğrendikleri bilgileri uygulamada kullanabilme durumlarına yönelik görüşleri Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Teorik Bilgileri Uygulamada/Stajda Kullanma Durumlarına Yönelik Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	%
Teorik bilginin uygulamaya aktarılma durumu	Evet (K3, K7, K16, K17)	4	13.3
	Kısmen (K6, K15, K26, K29)	4	13.3
	Hayır (K1, K2, K4, K5, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K27, K28, K30)	22	73.3
Teorik bilginin uygulamaya aktarılamama nedenleri	Teorik bilgiye göre uygulama daha eksik ve daha yüzeysel kalıyor (K1, K4, K8, K10, K13, K23, K25)	7	23.3
	Teorik bilgi ile uygulama birbiri ile bağdaşmıyor (K2, K5, K8, K9, K12, K18, K21, K22, K24, K30)	10	33.3
	Yoğunluk ve ilgisizlikten dolayı bilgilerimizi aktaramıyoruz (K11, K19, K30)	3	10

Tablo 3' e göre öğrencilerin teorik derslerde öğrendikleri bilgileri, uygulamada/stajda kullanma durumları, "teorik bilginin uygulamaya aktarılma durumu" ve "teorik bilginin uygulamaya aktarılmama nedenleri" olmak üzere iki tema altında ifade edilmiştir. Teorik bilginin uygulamaya aktarılma durumu incelendiğinde öğrenciler tarafından en çok %73.3 oranında "hayır" cevabı, %13.3 oranlarında ise "evet" ve "kısmen" cevapları verilmiştir. Teorik bilginin uygulamaya aktarılmama nedenleri incelendiğinde sırasıyla, %33.3 oranında "teorik bilgi ile uygulama birbiri ile bağdaşmıyor", %23.3 oranında "teorik bilgiye göre uygulama daha eksik ve daha yüzeysel kalıyor" ve %10 oranında "yoğunluk ve ilgisizlikten dolayı bilgilerimizi aktaramıyoruz" şeklinde belirtilmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden alınan bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

"Teoride öğrendiğimi, uygulamada yapamıyorum. Çünkü uygulamanın eksik olduğunu düşünüyorum." (K4)

"Uygulamada sadece derslerde öğrendiğimiz bilgilerin bir kısmını aktarabiliyorum." (K6)

"Teoride gördüğümüz bilgilerin çoğunu uygulamada görmüyoruz. Bu yüzden bilgilerimizi aktaramıyoruz. Derslerde anlatılanla bilgilerle uygulamada gördüklerimiz birbirinden farklı oluyor" (K22)

"Bilgilerin çoğunu aktaramıyoruz. Çünkü teoride çok detaylı görüyoruz. Uygulamada ise bu yok." (K10)

Öğrencilerin uygulamaya/staja başlamadan önce stajdan beklentilerine ve beklentilerinin karşılanma durumlarına yönelik görüşleri tablo 4'de sunulmaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Stajdan Beklentilerine Yönelik Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	%
Beklentiler	Mesleğimizi tam olarak uygulayacağımızı düşünüyordum (K2, K6, K13, K14, K18, K19, K20, K21, K23, K28, K29)	11	36.6
	Okulda öğrendiklerimizi hastanede uygulamayı bekliyordum (K8, K10, K11, K15, K17, K26, K27)	7	23.3
	Hastalıklar hakkında çok şey öğrenmeyi bekliyordum (K3, K4, K5, K25)	4	13.3
	Bir beklentim yoktu (K1, K16, K22, K24)	4	13.3
	Evet karşılandı (K17, K21, K25, K29, K30)	5	16.6
Beklentilerin karşılanma durumu	Kısmen karşılandı (K10, K26)	2	6.6
	Hayır karşılanmadı (K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K18, K19, K20, K21, K23, K28, K29)	21	70
	Çalışanlar ve hocalar bizimle ilgilenmiyor (K2, K4, K9, K10, K12, K14, K18, K19, K20, K28)	10	33.3
Beklentilerin karşılanmama nedenleri	Öğrenci sayısı fazla (K4, K7, K8, K9, K10, K11, K14, K15, K27)	9	30
	Hastaneler yetersiz (K8, K9, K13, K14, K19)	5	16.6
	Rotasyondan dolayı staj yaptığımız bölüme adapte olamıyoruz (K6, K13, K27)	3	10

Tablo 4'e göre öğrencilerin stajdan beklentilerine yönelik görüşleri "beklentiler", "beklentilerin karşılanma durumu" ve "beklentilerin karşılanmama nedenleri" temaları çerçevesinde incelenmiştir. Öğrencilerin stajdan beklentileri sırasıyla, %36.6 oranında "mesleğimizi tam olarak uygulayacağımızı düşünüyordum", %23.3 oranında "okulda öğrendiklerimizi hastanede uygulamayı bekliyordum" ve %13.3 oranlarında "hastalıklar hakkında çok şey öğrenmeyi bekliyordum" ile "bir beklentim yoktu" şeklinde belirtilmiştir. Öğrencilerin stajdan beklentilerinin karşılanma durumu incelendiğinde en çok %70 oranında "hayır karşılanmadı" şeklindedir. Diğer görüşler ise %16.6 oranında "evet karşılandı" ile %6.6 oranında "kısmen karşılandı" şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin stajdan

öğrencilerin stajdan beklentilerine yönelik görüşleri "beklentiler", "beklentilerin karşılanma durumu" ve "beklentilerin karşılanmama nedenleri" temaları çerçevesinde incelenmiştir. Öğrencilerin stajdan beklentileri sırasıyla, %36.6 oranında "mesleğimizi tam olarak uygulayacağımızı düşünüyordum", %23.3 oranında "okulda öğrendiklerimizi hastanede uygulamayı bekliyordum" ve %13.3 oranlarında "hastalıklar hakkında çok şey öğrenmeyi bekliyordum" ile "bir beklentim yoktu" şeklinde belirtilmiştir. Öğrencilerin stajdan beklentilerinin karşılanma durumu incelendiğinde en çok %70 oranında "hayır karşılanmadı" şeklindedir. Diğer görüşler ise %16.6 oranında "evet karşılandı" ile %6.6 oranında "kısmen karşılandı" şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin stajdan

beklentilerinin karşılanmama nedenleri incelendiğinde sırasıyla, %33.3 oranında “çalışanlar ve hocalar bizimle ilgilenmiyor”, %30 oranında “öğrenci sayısı fazla”, %16.6 oranında “hastaneler yetersiz” ve %10 oranında “rotasyondan dolayı staj yaptığımız bölüme adapte olamıyoruz” şeklinde belirtilmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden alınan bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

“Okulda öğrendiğimi burada uygulamayı istiyordum. Uygulayamadım. Öğrenci sayısı fazla ve hastaneler yetersiz.” (K8)

“Öğrendiklerimi uygulamak istiyordum. Sayımız artınca bize düşen iş azalıyor. İstedğim gibi olmadı.” (K11)

“Mesleğime yönelik aktif olarak çalışabileceğimi düşünüyordum. Karşılanmadı. Nedeni ise servisler çok kalabalık, iş yükü fazla olduğundan hemşireler bize zaman

ayırıyor. Hocalar stajda aktif değil. Bizimde sayımız fazla.” (K14)

“Beklentim yoktu. Ailemde sağlıkçı olduğundan bilgim vardı.” (K16)

“Okulda öğrendiğimi uygulamak istiyordum. Kısmen karşılandı.” (K26)

“Daha çok uygulama yapmayı bekledim. Beklentim karşılanmadı. Sayımız fazla, rotasyon süresi kısa olduğu için adapte olmadan yerimiz değişiyor.” (K27)

“Tam anlamıyla hemşireliği öğrenmeyi bekliyordum. Şu an kendimi hazır hissediyorum. Beklentim karşılandı.” (K29)

Öğrencilerin uygulamada/stajda karşılaştıkları problemler ve bu problemlere yönelik kendi çözüm önerilerine ilişkin görüşleri tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin Stajda Karşılaştıkları Problemler ve Çözüm Önerilerine Yönelik Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	%
Problemler	Çalışanlarla öğrenciler arasında sağlıklı iletişim kurulamaması (K2, K4, K6, K10, K11, K13, K17, K19, K20, K21, K23, K27, K29, K30)	14	46.6
	Kliniklerle ilgili bilgi verilmemesi (K1, K3, K4, K18, K21, K22, K23, K26, K27, K30)	10	33.3
	Çalışanlar ve hastalar tarafından stajyerlere ön yargılı davranılması ve güvenilmemesi (K1, K3, K5, K8, K14, K15, K16, K25, K28)	9	30
	Stajyer öğrenci sayısının fazla olması (K1, K5, K9, K11, K15, K16, K29, K30)	8	26.6
	Hastanelerin yetersiz olması (K9, K10, K11, K12, K15, K18, K19, K20)	8	26.6
	Rotasyon süresinin az olması (K12, K16, K18, K20, K21, K23, K26, K30)	8	26.6
	Öğretim üyelerinin ilgisiz olması (K4, K7, K9, K15, K19, K30)	6	20
	Dönüt verilmemesi (K16, K17, K18, K28, K30)	5	16.6
	Öğretim elemanı sayısının az olması (K16, K17)	2	6.6
	Öğrenci sayıları az olmalı (K1, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K11, K12, K13, K14, K21, K23, K29, K30)	15	50
Çözüm Önerileri	Öğretim elemanları öğrencilerle birebir ilgilenmeli (K2, K3, K4, K13, K14, K15, K16, K17, K24, K25, K26, K29, K30)	13	43.3
	Rotasyon süresi arttırılmalı (K4, K6, K20, K21, K23, K27, K29, K30)	8	26.6
	Öğrenci ve çalışanlar arasında iletişim sağlanmalı (K10, K13, K22, K26, K28, K30)	6	20
	Bakım planları/viziteler öğrencilere yaptırılmamalı (K1, K2, K4, K27)	4	13.3
	Klinik servisleri tanıtılmalı (K7, K26)	2	6.6
	Hastanelerdeki eksiklikler giderilmeli (K12, K18)	2	6.6

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin stajda karşılaştıkları problemlere yönelik görüşleri “problemler” ve “çözüm önerileri” temaları altında ifade edilmiştir. Öğrencilerin yaşadığı problemler sırasıyla, %46.6 oranında “çalışanlarla öğrenciler arasında sağlıklı iletişim kurulamaması”, %33.3 oranında “kliniklerle ilgili bilgi verilmemesi”, %30 oranında “çalışanlar ve hastalar tarafından stajyerlere ön

yargılı davranılması ve güvenilmemesi”, %26.6 oranlarında “stajyer öğrenci sayısının fazla olması”, “hastanelerin yetersiz olması” ile “rotasyon süresinin az olması”, %16.6 oranında “dönüt verilmemesi” ve %6.6 oranında “öğretim elemanı sayısının az olması” şeklinde belirtilmiştir. Öğrencilerin stajda yaşadıkları problemlere yönelik kendi çözüm önerileri sırasıyla, %50 oranında “öğrenci sayıları az

olmalı”, %43.3 oranında “öğretim elemanları öğrencilerle birebir ilgilenmeli”, %26.6 oranında “rotasyon süresi arttırılmalı”, %20 oranında “öğrenci ve çalışanlar arasında iletişim sağlanmalı”, %13.3 oranında “bakım planları/viziteler öğrencilere yaptırılmamalı” ve %6.6 oranlarında “klinik servisleri tanıtılmalı” ile “hastanelerdeki eksiklikler giderilmeli” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden alınan bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

“Başlangıçta bilgilendirme yapılmadı. Hastane bize tanıtılmadı. Nerde giyinilecek vs. gibi konularda kendimiz tecrübe ederek öğrendik. Sayımızın fazla olması, hocalarımızın bizimle birebir ilgilenmemesi, hemşirenin öğrenciyi yok sayması ve iş öğretmemesi gibi sorunlar yaşıyoruz. Öğrenci sayısı azaltılmalı, rotasyon 2 haftalık değil bir aylık olmalı, bakım planı olmamalı (vakit kaybı), hocalar bizimle daha fazla ilgilenmeliler.” (K4)

“Stajla ilgili bilgilendirme yapılmadı. Yanlışlarımızı uygulama sırasında düzelten yok. Sadece not veriliyor. Hastanelerde araç-gereç, malzemeler sınırlı oluyor. Hastanelerdeki eksiklikler giderilmeli.” (K18)

“Stajla ilgili bize bilgilendirme yapılmadı (3 yıldır). Hemşirelerle iyi bir şekilde iletişim kuramıyoruz. Çoğunlukla bizimle ilgilenmiyorlar. Rotasyon süresi kısa, bir yere alışmadan süremiz doluyor ve başka bir yere geçiyoruz. Gruptaki öğrenci sayısı azaltılmalı, rotasyon süresi 3 hafta olmalıdır.” (K21)

“Başlangıçta bize kliniklerle ilgili bilgilendirme yapılmadı. Hemşireleri izleyerek kendi çabamızla bilgi edinmeye çalıştık. Hocalarımız da bilgi vermediler. Zaten yanımızda fazla durmuyorlar. Bizimle fazla ilgilenmiyorlar. Yaptığımız çalışmalarla ilgili bize dönütlerde de bulunmuyor. Zaten hocalar yaptığımız uygulamayı görmüyorlar o yüzden doğru yanlış diye bir şey söylenmiyor. Hemşireler kendi iş yoğunluğundan dolayı bize yardımcı olamıyorlar. Gruptaki sayılarımız da çok fazla. Örneğin bir çocuk servisinde 15-20 kişi oluyor ve hiçbir şey öğrenmeden günü bitirmiş oluyoruz. Bence öğrenci aynı serviste daha uzun süre kalmalı, özellikle alışma sürecinde başında mutlaka bir hoca bulunmalı. Gruptaki öğrenci sayıları azaltılmalı. Hemşireler bizimle daha çok ilgilenmeli diye düşünüyorum.” (K30)

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Staja/Uygulama çalışmalarına ilişkin Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. Görüşme yapılan öğrencilerin yarısı stajla ilgili stajın verimli ve faydalı olması, bir kısmı ise öğren-

dikleri teorik bilgileri stajda uygulama fırsatı buldukları şeklinde olumlu görüşlere sahiptir. Görüşme yapılan öğrencilerin diğer yarısı ise stajın verimli bir şekilde geçmediği yönünde olumsuz görüşe sahiptir. Öğrencilerin tarafından ifade edilen diğer olumsuz görüşler ise, staj grubundaki öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı uygulama yapma fırsatının az olması, aktif çalışma yapılamaması, rotasyon nedeniyle staj yapılan yere adapte olunamaması, stajda bakım planı hazırlamanın çok zaman alması, stajla ilgili öğretim üyelerinin yeterli desteğinin olmaması, çalışanların öğrencilere iş konusunda güvenmemesi ve staj için 1 günün yeterli olmaması şeklindedir.

2. Öğrencilerin stajda yaptıkları çalışmaların başında damar yolu açma/serum takma gelmektedir. Diğer yapılan çalışmalar ise tedavi uygulama, kan alma, ilaç hazırlama, bakım planı hazırlama, enjeksiyon yapma, EKG-NSD yapma, hasta gözlemi, tansiyon ölçme ve çalışanlara yardımcı olma şeklindedir. Öğrencilerin çoğunluğu tarafından stajda yapılan çalışmaların yeterli olmadığı belirtilmiştir. Öğrencilerin stajda yapılan çalışmaların yetersiz olma nedenlerine yönelik görüşlerinin başında gruplardaki öğrenci sayısının fazla olması gelmektedir. Diğer görüşler ise stajda gerçekleştirilmeyen çok uygulamanın olması, öğrencilerle ilgilenilmemesi ve staj süresinin az olması şeklindedir.

3. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu teorik derslerde öğrendikleri bilgileri, uygulamada/stajda kullanamadıkları görüşündedir. Öğrenciler tarafından teorik bilginin uygulamaya aktarılamama nedenlerinin başında teorik bilgi ile uygulamanın birbiri ile bağdaşmaması gelmektedir. Diğer nedenler ise teorik bilgiye göre uygulamanın daha eksik ve daha yüzeysel kalması ile yoğunluk ve ilgisizlikten dolayı öğrencilerin öğrendikleri bilgileri uygulamada aktaramadıkları şeklindedir.

4. Öğrencilerin görüşlerine göre stajdan beklentilerinin başında mesleklerini tam olarak uygulayacakları düşüncesi gelmektedir. Diğer beklentiler ise okulda öğrenilenleri hastanede uygulamayı beklendikleri ve hastalıklar hakkında çok şey öğrenmeyi umdukları şeklindedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu stajdan beklentilerinin karşılanmadığı görüşüne sahiptir. Öğrencilerin stajdan beklentilerinin karşılanmama nedenlerinin başında, çalışanların ve hocaların kendileriyle ilgilenmemesi görüşü yer almaktadır. Diğer nedenler ise öğrenci sayısının fazla olması, hastanelerin yetersiz olması ve rotasyondan dolayı staj yapılan bölüme adapte olunamaması şeklindedir.

5. Öğrencilerin stajda karşılaştıkları problemlerin başında çalışanlarla öğrenciler arasında sağlıklı iletişim kurulamaması görüşü yer almaktadır. Diğer problemler ise kliniklerle ilgili bilgi verilmemesi, çalışanlar ve hastalar tarafından stajyerlere ön yargılı davranılması ve güvenilmemesi, stajyer öğrenci sayısının fazla olması, hastanelerin yetersiz olması, rotasyon süresinin az olması, yapılan çalışmalarla ilgili öğrencilere dönüt verilmemesi ve öğretim elemanı sayısının az olması şeklindedir. Öğrencilerin stajda yaşanan problemlere yönelik kendi çözüm önerilerinin başında, öğrenci sayılarının azaltılması gelmektedir. Diğer çözüm önerileri ise öğretim elemanlarının öğrencilerle birebir ilgilenmesi, rotasyon süresinin arttırılması, öğrenci ve çalışanlar arasında sağlıklı iletişim kurulması, bakım planlarının/vizitelerin öğrencilere yaptırılmaması ve klinik servisleri ile ilgili öğrencilere bilgilendirme yapılması ve hastanelerdeki eksikliklerin giderilmesi şeklindedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar yapılan araştırmalarla desteklenmektedir. Araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun stajda problemler yaşadıkları belirlenmiştir. Aytekin, Özer ve Beydağ (2006) tarafından Denizli’de Sağlık Yüksekokulu öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin çoğunluğu tarafından klinik uygulamalarda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Aydın ve Argun (2010) tarafından Bitlis Eren Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu hemşirelik öğrencilerinin uygulamadan beklentileri ve karşılaştıkları sorunlara yönelik yapılan çalışmada da, öğrencilerin hastanelerdeki fiziki yetersizlikler, vaka azlığı nedeniyle uygulama imkanı bulamadıkları, öğretim elemanlarından yeterince yararlanamadıkları ve hemşireler ile olan iletişim eksikliği nedeniyle sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Muğla Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu 1. sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada ise hemşirelik öğrencilerinin klinik uygulamaya yönelik düşünceleri ve kaygı düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada klinik uygulama öncesi öğretim elemanlarının öğrencilere stajla ilgili bilgilendirme çalışmaları yapmaları gerektiği ve bu şekilde öğrencilerin kaygı düzeylerinin azalacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin stajda karşılaşılabilecekleri problemlerin önceden belirlenmesi ve bu konuda çözüm önerilerinin geliştirilerek uygulan-

ması gerektiği ifade edilmiştir (Bayar, Çadır ve Bayar, 2009).

Atasoy ve Sütütemiz (2014) tarafından son sınıf hemşirelik öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada eğitim kalitesini arttırmak için okul ve hastane arasındaki işbirliğinin arttırılması gerektiği belirlenmiştir. Öğrencilerin uygulamada karşılaştıkları sorunlar ise hastanelerin fiziki yetersizlikleri ve çalışanların öğrencilere yönelik olumsuz davranışları olarak ifade edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin stajda karşılaştıkları problemlerden dolayı öğrencilerin staja yönelik olumsuz bakış açılarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Çelikkalp, Aydın ve Temel (2010) tarafından yapılan araştırmada hemşirelik öğrencilerinin teorik olarak öğrendikleri bilgileri klinik eğitiminde uygulamadıkları, öğretim elemanlarının sayısının az olduğu ve uygulama yapılacak hastanelerin az olması, hastanelerin fiziki ortamının yetersizliği ve vaka sayısının azlığından dolayı sorunlar yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akgün-Kostak, Aras ve Akarsu (2012) tarafından klinik hemşirelerinin hemşirelik öğrencilerinin eğitimine verdiği katkıya yönelik araştırmada öğrencilerin görüşleri belirlenmiştir. Öğrencilerin hasta bakımında hemşirelerden gerekli yardımcı alamadıkları ve mesleki gelişimlerinin takip edilmediği belirlenmiştir. Çözüm olarak, etkin eğitim ortamı sağlamak için klinik hemşireleri ile akademisyen hemşireler arasında klinik uygulama protokollerinin belirlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Öneriler;

Hemşirelik öğrencilerinin stajda yaptıkları uygulamalarda daha fazla fayda sağlamaları ve staj çalışmalarının verimli geçmesi için;

1. Öğrencilere stajla ilgili bilgilendirme çalışmalarının yapılması,
2. Staj öğrenci gruplarının sayısının azaltılması,
3. Öğretim elemanlarının öğrencilerle birlikte haftalık staj toplantıları yapmaları,
4. Hastane çalışanları ve öğrenciler arasındaki iletişime yönelik personele ve öğrencilere seminerler düzenlenmesi,
5. Hastanelerdeki eksikliklerin ve yetersizliklerin belirlenerek giderilmesi önerilebilir.

Kaynakça

Akgün-Kostak M., Aras T, Akarsu Ö. (2012). Hemşirelik öğrencilerinin klinik hemşirelerin eğitimlerine verdiği katkıya ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 2, 39-46.

- Atasoy, I. ve Sütütemiz, N. (2014). Bir grup hemşirelik son sınıf öğrencisinin hemşirelik eğitimi ile ilgili görüşleri. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 22 (2), 94-104.
- Aydın, M. F. ve Argun, M. Ş. (2010). Bitlis Eren Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu hemşirelik bölümü öğrencilerinin hastane uygulamalarından beklentileri ve karşılaştıkları sorunlar. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(4), 209-213.
- Aytekin, S., Özer, F. G. ve Beydağ, K. D. (2009). Denizli Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin klinik uygulamalarda karşılaştıkları güçlükler. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4 (10), 137-149.
- Bayar, K., Çadır, G. ve Bayar, B. (2009). Hemşirelik öğrencilerinin klinik uygulamaya yönelik düşünce ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8 (1), 37-42.
- Bektaş, H. A. (2004). Hemşirelik öğrencilerinin kuramsal ve uygulamalı eğitimde yaşadıkları güçlükler ve öğretim elemanlarından beklentileri. *Hemşirelik Forumu*, 45-54.
- Birol, I. (1984). Hemşirelik eğitiminde teorik bilgi ile uygulama arasındaki farklılık. *Türk Hemşireler Derneği*, 34 (4), 3-5.
- Çavuşoğlu, H. (1991). Hemşire eğitimcinin klinik öğretime ilişkin sorumlulukları. *Türk Hemşireler Derneği*. 41(4), 21-24.
- Çelikkalp, Ü., Aydın, A., Temel, M. (2010). Bir sağlık yüksekokulu hemşirelik bölümü öğrencilerinin aldıkları eğitime ilişkin görüşleri. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanat Dergisi*, 3 (2), 2-14.
- Erdemir, F., Ak, B, Aytur, T., Erol, A. ve Uslubaş, B. (1997). Öğretim elemanlarının klinik öğretimde etkilerinin değerlendirilmesi. IV. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyum Kitabı, 270-276.
- Fadıloğlu, Ç. (1990). *Türkiye’de hemşirelik eğitiminin fizik çevre ve uygulama alanındaki sorunları*. 2. Ulusal Hemşirelik Kongresi Bildiriler Kitabı, İzmir: E. Ü. Basımevi, 430-436.
- ICN, International Council of Nurses, (2006). *ICN of Ethics for Nurses*. Gneva: ICN. (Çev. Z. ÇELİK), 3. Bölüm: Hemşirenin rolünün oluşturulması, sürdürülmesi ve desteklenmesi. *Toplumlara Nitelikli Hizmet Ulaştırmak ve Sunmak: Birinci Basamak Sağlık Hizmetlerine Liderlik Eden Hemşireler*, Uluslararası Hemşireler Konseyi (ICN).
- Özgür, G. (1988). *Ege üniversitesi hemşirelik yüksekokulu birinci sınıf öğrencilerinin klinik uygulama kaygı düzeylerinin incelenmesi*. I. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu Kitabı, İstanbul: Hilal Matbaa, 73-81.
- Sabuncu, N. (1994). İlk defa kas içi enjeksiyon uygulaması yapacak öğrenci hemşirelerde anksiyete düzeyi. *Hemşirelik Bülteni*, 8(32), 1-7.
- TDK, Türk Dil Kurumu (2015). Türkçe Sözlük, www.tdk.gov.tr adresinden 5 Mayıs 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Ulusoy, M. F. (1998). *Nitelikli hemşirelik eğitimi için nitelikli uygulama ortamı*. Hemşirelik-Ebelik Eğitimi ve Uygulamalarında Kalite Sempozyumu Kitabı, 52-55.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Formasyon Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutum ve Beklentilerinin Farklı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Semra ERTEM*

Rıdvan KETE**

Özet

Bir toplumun geleceğini ortaya koyacak olan eğitim sisteminin temel elemanlarından biri öğretmenlerdir. Araştırmalar, eğitim amaçlarının gerçekleşmesini öğretmenin nitelikli olarak yetişmesiyle sağlanabildiğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmada Eğitim Fakültelerinde açılmakta olan formasyon programlarına katılan öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının bazı değişkenlerle karşılaştırılması araştırmamızın amacını oluşturmaktadır. Araştırmamızın evrenini DEÜ, Buca Eğitim Fakültesi formasyon öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemi 370 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı için 5'li likert tipli 24 maddelik "Pedagojik Formasyon Öğretmen Adayları Mesleki Tutum Ölçeği" ve 27 maddelik "Pedagojik Formasyon Öğretmen Adayları Mesleki Beklenti Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçeklerin tutum ve beklenti maddelerinin ön bölümüne, formasyon öğretmen adaylarının tutumlarını ve beklentilerini etkileyebileceği düşünülen değişkenler ilave edilmiştir. Böylece formasyon öğretmen adaylarının tutum ve beklentilerinin değişkenlere göre ilişkilerini araştırma yapabileceği oluşturuldu. Ölçek farklı bir grup formasyon öğretmen adayına uygulandığı için elde edilen verilerin güvenilirliği tekrar yapıldı. mesleki tutum ölçeğinin güvenilirliği α :.895, mesleki beklenti ölçeğinin güvenilirliği α :.901 olarak bulundu. Uygulanan faktör analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) 0.50 den yüksek ve Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulguların doğrultusunda öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının iş bulma, iş kolaylığı, aile düzeni, kendine zaman ayırma, tatil imkânı ve iş devamlılığı gibi faktörlere bağlı olarak değiştiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Formasyon, öğretmen, tutum, değişken.

Abstract

One of the main elements of the education system, which will reveal the future of a society are teachers. Research reveals that the achievement of educational goals can be achieved by growing as a qualified teacher. In this study, participated in the training program is opened in the Faculty of Education teachers' professional attitude of the candidate comparison with some variable is the aim of our research. DEU our research universe, the formation is composed of Buca Faculty of Education teachers. Sample form 370 teachers. 5-point Likert-type 24-point tool to collect data, "Pedagogical Formation Teachers Professional Attitude Scale" and the 27-point "Pedagogical Formation Teachers Professional Expectations Scale" is used. The scale of attitudes and expectations to the front portion of the material, training of teachers considered candidates can influence the attitudes and expectations of variables were added. Thus formation of teachers' attitudes and their relationship to the variable of the expectations created by the possibility to do research. Scale reliability of the data obtained is applied to the formation of a different group of teachers was made again. the credibility of the professional attitude scale α : .895, reliability scale professional expectations of α : was found to be .901. In the factor analysis of Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Barlett 0:50 significantly higher out of the test shows that are suitable for factor analysis of the data. In line with the findings of the professional attitudes of teacher candidates find jobs, business friendliness, family patterns, self-time allocation, it is seen that vary depending on factors such as holiday opportunities and business continuity.

Keywords: Formation, teacher, attitude variables.

* Dr., D.E.Ü. Buca Eğitim Fak. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İZMİR semra.ertem@deu.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr., D.E.Ü. Buca Eğitim Fak. Orta Öğretim Fen ve Mat. Alanları Eğitimi Bölümü, İZMİR ridvan.kete@deu.edu.tr

1. GİRİŞ

Bir toplumun geleceğini ortaya koyacak olan eğitim sisteminin temel elemanlarından biri öğretmenlerdir. Öğretmenler, eğitim süreci içinde yeni kuşakların yetiştirilmesinde oldukça etkin bir rol oynarlar. Günümüzde nitelikli insanın nitelikli bir eğitim, nitelikli bir eğitimin de nitelikli öğretmenlerle sağlanabileceği açıktır. İnsan hayatının en önemli noktası seçmiş olduğu meslektir. Mesleğini sevmek, kendisine olumlu yaşam şekli oluşturabileceği gibi, ülkesine de olumlu katkılar sağlayacaktır. Bireyin, mesleğini severek ve isteyerek yapabilmesi için öncelikle mesleğine yönelik olumlu tutumlara sahip olması gerekmektedir. Bu noktada, öğretmen adaylarının, üniversite eğitimlerinin sonrasında yapacakları mesleklerine yönelik tutumları oldukça önemlidir. Gelişmiş ülkelerde insan gücünün değerlendirilmesi, bireylerin doğru meslek seçimleriyle, mesleklerine karşı olumlu tutumlar oluşturarak sağlanmaktadır.

Yapılan araştırmalarda; Erdem ve ark. (2005), öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumlarının, öğretmenlik mesleğini başarılı bir biçimde yerine getirebilmelerinde büyük bir rol oynadığını, olumlu tutumların öğretme ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmektedir. Temizkan (2008), öğretmenlik mesleki tutumları genel olarak onların mesleklerini sevmeleri, mesleklerine bağlı olmaları, toplumsal olarak mesleklerinin gerekli ve önemli olduğu bilincine ulaşmaları ve kendilerini sürekli geliştirmek durumunda olduklarına inanmaları ile ilgili olduğunu ortaya koymaktadır. Çeliköz ve Çetin (2004), öğretmen adayları mesleklerine yönelik olumlu tutumlara sahip olarak öğretmen olduklarında; görevlerini eksiksiz yerine getirirler, öğrencilere karşı daha olumlu davranışlar sergilerler, araştırmacı olurlar, yaratıcı düşünürler ve yenilikleri öğrenme ortamına kolayca aktarabileceklerini söylemektedir. Durmuşoğlu ve ark. (2009)'e göre, öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları mesleğin gereklerini yerine getirmede büyük önem taşımaktadır. Terzi ve Tezci (2007)'nin araştırmasında, mesleğe yönelik tutum ve algılar, mesleki yeterlilik algılarını ve meslekteki başarılarını etkilemektedir. Aynı şekilde Şimşek (2005), öğretmen niteliğinin büyük ölçüde öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi eğitimleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile yakından ilgili olduğunu açıklamaktadır.

Gökçe (1997) yaptığı araştırmasında, günümüzde bir öğretim kurumu ne kadar mükemmel olursa olsun, görev alan öğretmenler gerekli niteliğe sahip değillerse, öğretim sürecinde beklenen faydanın

sağlanamayacağını belirtmektedir. Dikici ve ark. (2006), eğitim amaçlarının gerçekleşmesinin büyük ölçüde öğretmenin nitelikli olarak yetişmesiyle mümkün olabileceğini ortaya koymaktadır. Gülşen ve Seyratlı (2014) ise öğretmen adaylarının meslekte geçen yılları arttıkça öğretmenlik mesleğine karşı olan olumlu tutumlarında artış görüldüğünü ve mesleğe karşı olan sevgi derecelerinin de yükseldiğini açıklamaktadır.

Nitelikli bir birey yetiştirmek kaliteli bir eğitim sayesinde mümkündür. Eğitim içerisinde nitelikli bir birey yetiştirme vazifesi ise, öncelikle öğretmenlere verilmiş bir görevdir (Doğan ve Çoban, 2009; Topçu, 2012). Öğretmen, bir eğitim sisteminin en temel unsurudur. Eğitimde, bireyi çağın gerekliliklerine ve gelişmelerine ayak uydurabilecek donanımında yetiştirmek için öğretmenlere verilen yükümlülükler gün geçtikçe daha çok önem kazanmaktadır (Çeliktan ve ark., 2005; Topçu, 2012). Bu önemden hareketle eğitim örgütlerinde çalışacak olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden beklentileri ve tutumları hakkında meslek öncesi bilgi sahibi olunması büyük önem arz etmektedir. Öğretmen adayı öğrencilerin, bu tutumlarının öğrenilmesi, onlara nasıl bir eğitim verileceği konusunda uygulayıcılara yol gösterecek ve öğretmen adaylarının mesleğe daha olumlu algılarla başlamasına büyük destek sağlayacaktır (Gülşen, 2014; Üstüner, 2006).

Saban ve ark. (2014)'e göre öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ile ilgili araştırmaların, eğitim fakültelerinde öğretmen eğitiminin kalitesini arttırdığını belirtmektedir. Mesleki yetersizlik ve güvensizlik en büyük kaygıları olarak yer almaktadır. Genç öğretmenlerin kaygılarının eskiye göre yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Başar ve ark. (2014), öğretmen adaylarının lisans eğitimi ile başladıkları anda atanmaya yönelik kaygılarının oluştuğunu, bu atanma kaygı düzeylerinin ve öğretmenliğe karşı tutumlarının zamanla değişebileceğini belirtmektedirler.

Baş (2013) araştırmasında, öğretmenlerin dört farklı faktöre yönelik (akademik, kişisel ve mesleki yarar, MEB politikaları) lisansüstü eğitimi alma beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özellikle akademik yarar yarar oluşturma beklentisinde akademik kadroların yeterli olmadığı görüşü ortaya konulmuştur. Kişisel yarar olarak Milli Eğitim ve okul çevresinde saygınlık kazandıracağı düşüncesi ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlik mesleğinin, Milli Eğitimdeki ilgili yasalarda da özel uzmanlık bilgisi gerektirdiği belirtilmektedir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme

programlarının uygulama süreci içerisinde öğretmen adaylarının bu programlardan iyi bir öğretmen adayı olarak mezun olmaları beklenirken, birçok kaygı ve sıkıntılarla da karşılaştıkları görülmektedir.

Son yıllarda öğretmen yetiştirme sistemi içinde eğitim fakülteleri dışında öğretmen yetiştirme modeli ortaya çıkmıştır. Birçok farklı fakülte mezunlarına birer formasyon programlarıyla öğretmen olabilme imkanı verilmektedir. Bu programlarda yetişen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine olan tutum ve beklentileri ön plana çıkmaktadır. İlğan ve ark. (2013) fen-edebiyat fakültesi öğrencilerine yönelik formasyon uygulaması ile ilgili yaptığı araştırmada, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğretmenlik niteliklerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Bulut (2009), araştırmasının sonucunda öğretmen yetiştirme programları geliştirilirken öğretmen adaylarının beklentileri ve ihtiyaçlarının dikkate alınması gerekliliğini söylemektedir.

Bu araştırmaların ışığında Eğitim Fakültelerinde açılmakta olan formasyon programlarına katılan öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının ve beklentilerinin bazı değişkenlerle karşılaştırılması araştırmamızın amacını oluşturmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1 Evren ve Örneklem

Araştırmamızın evrenini Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesinde Formasyon öğrenimi görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemi ise derslere devam eden farklı lisans dallarından mezun (edebiyat, ilahiyat, tarih-coğrafya, felsefe, biyoloji, iktisat, mühendislik, matematik bölümlerinden 40'ar, müzik-resim-beden eğitimi bölümünden 50), random usulü ile seçilmiş 370 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

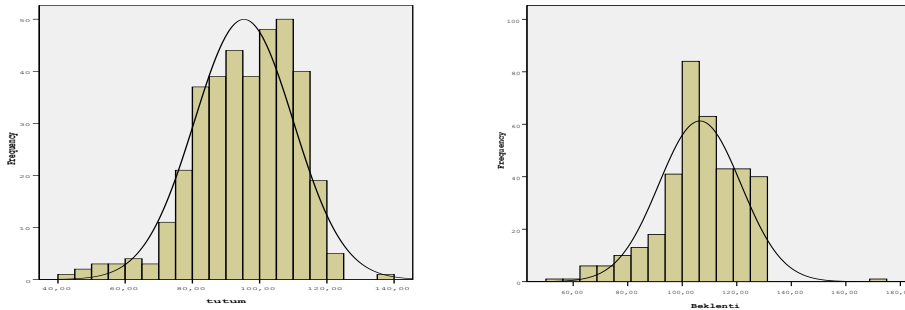
2.2. Veri Toplama

Araştırmada veri toplama aracı için Kete ve Ertem (2015) tarafından oluşturulan 5'li likert tipli 24

maddelik "Pedagojik Formasyon Öğretmen Adayları Mesleki Tutum Ölçeği" ve 27 maddelik "Pedagojik Formasyon Öğretmen Adayları Mesleki Beklenti Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçeklerin tutum ve beklenti maddelerinin ön bölümüne, formasyon öğretmen adaylarının tutumlarını ve beklentilerini etkileyebileceği düşünülen cinsiyet, medeni durumları, yaşları, alan eğitimi, lisans bölümleri, öğretim dönemleri, mezuniyet dereceleri, bu programa katılma nedenleri, sürekli bir işi sahip olup olmamaları, hangi sektörde çalıştıkları gibi değişkenler ilave edilmiştir. Böylece formasyon öğretmen adaylarının tutum ve beklentilerinin her bir değişkene göre ilişkilerini araştırma yapabilmeye olası oluşturuldu.

2.3. Veri Analizi

Formasyon öğretmen adaylarının mesleki tutumları ve formasyon öğretmen adaylarının beklentilerine ait ölçeklerden toplanan verilerin, analiz sonuçları değerlendirildi. Bu ölçekler, pedagojik formasyon öğrenimi görmekte olan 370 öğretmen adayına uygulandı. Formasyon öğretmen adayları için oluşturulan ölçeklerin analizleri sonucunda formasyon öğretmen adaylarının mesleki tutum ölçeğinin güvenilirliği $\alpha:0.895$, mesleki beklenti ölçeğinin güvenilirliği $\alpha:0.901$ olarak bulundu. Karasar (2000)'e göre güvenilirlik katsayısı 1'e yaklaştıkça ölçeğin güvenilirliği yüksek olarak kabul edilmektedir. Formasyon öğretmen adaylarının mesleki tutumları ile formasyon öğretmen adaylarının beklentilerine ait ortalama puanların dağılımını gösteren normal dağılım eğrileri şekil 1'de yer almaktadır. Mesleki tutum ve mesleki beklenti toplam puanlarının dağılımı, normal dağılıma uyduğu için t-testi ve Anova testleri uygulandı. Normal dağılım eğrisinde basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skwnes) 0'a yakın olarak bulunmuştur. Can (2014: 45) göre değerler ne kadar 0'a yakınsa dağılım o derece normaldir, ideal normal dağılımın çarpıklığı 0'dır.



Şekil 1. Formasyon Öğretmen Adaylarının Tutum ve Beklenti Puanlarının Dağılımı

Formasyon öğretmen adaylarının tutum ve beklentilerinin her bir değişkene göre t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılarak, verilerin analizleri yapıldı ve ilgili tablolar oluşturuldu.

3. BULGULAR

Formasyon öğretmen adaylarının, mesleki tutum ve mesleki beklentilerinin çeşitli değişkenlere bağlı olarak ortaya çıkan yüzdeleri, ortalamaları ve anlamlılık ilişkileri tablo şeklinde gösterilerek, değerlendirmeleri yapıldı.

Tablo 1. Formasyon Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Mesleki Tutum ve Mesleki Beklenti t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	T	p	Anlamlılık Düzeyi
Mesleğe Yönelik Tutum	Kız Aday	270	97,3185	13,8653	4,390	,000	p<.05*
	Erkek Aday	100	89,9100	15,8159			
Mesleki Beklenti	Kız Aday	270	108,1185	13,83227	3,495	,001	p<.05*
	Erkek Aday	100	102,0500	17,26231			

Formasyon öğretmen adaylarının mesleki tutum ve mesleki beklentilerinin medeni durumlarına ait t-testi sonuçları tablo 2’de yer almaktadır. Tabloda görüldüğü gibi bekar öğretmen adaylarının sayısı çok yüksek olmalarına karşılık evlilerin tutumları-

Tablo 2. Formasyon Öğretmen Adaylarının Medeni Durumlarına Göre Mesleki Tutum ve Mesleki Beklenti t-testi Sonuçları

	Medeni durum	n	\bar{X}	Ss	T	p	Anlamlılık Düzeyi
Mesleğe Yönelik Tutum	Evli	97	99,0825	14,2913	2,954	,003	p<.05*
	Bekar	273	93,9780	14,7294			
Mesleki Beklenti	Evli	97	109,3196	14,96423	2,174	,030	p<.05*
	Bekar	273	105,4689	14,98749			

Formasyon öğretmen adaylarının yaşlarına göre mesleğe yönelik tutumlarının ve mesleki beklentilerinin varyans analizleri Tablo 3’te yer almaktadır. Tabloda görüldüğü gibi yaşı 30 ve üzerinde olanların tutumlarının (100-94-93) ve beklentilerini (109-

Bu verilerin cinsiyet değişkenine göre mesleki tutumlarının, mesleki beklentilerine ait t-testi sonuçları tablo 1’de yer almaktadır. Tabloda görüldüğü gibi kız öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ortalamaları (97-89), mesleki beklentilerinin (108-102) erkek öğretmen adaylara göre oldukça yüksektir. Anlamlılık ilişkisinin de her ikisinde de kız öğretmen adayları yönünde olduğu görülmektedir.

nın ortalamalarının (99-93), beklentilerinin ortalamalarının (109-105) yüksek olduğu ve evli öğretmen adayları yönünde anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı belirlenmektedir.

105-105) en yüksek olduğu ve tutumlarının anlamlı bir fark ortaya çıkmasına karşılık, mesleki beklentilerde öğretmen adaylarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Tablo3. Formasyon Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Mesleki Tutum ve Mesleki Beklenti Varyans Analizi Sonuçları

	Yaş	n	\bar{X}	Ss	F	p	Anlamlılık Düzeyi
Mesleğe Yönelik Tutum	22 - 25 arası	231	93,9870	15,4929	5,029	,007	p<.05*
	26-29 arası	75	94,9733	14,1516			
	30 yas ve üzeri	64	100,5156	11,4849			
Mesleki Beklenti	22 - 25 arası	231	105,9740	15,75462	1,544	,215	p >.05
	26-29 arası	75	105,4933	15,04441			
	30 yas ve üzeri	64	109,4531	12,03293			

Tablo 4'de görüldüğü gibi sosyal alanlarda lisans öğrenimi görmüş olan formasyon öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleki tutumları (97-94-93) en yüksek fakat anlamlılık farkı ($p>.071$) bulunmamasına rağmen LSD test analizi ile gruplar arası ilişki

incelendiğinde sosyal alanların fen alanlarına göre farklılık oluşturduğu görülmektedir. Aynı şekilde beklentilerin alanlarına göre ortalamaları en yüksek sosyal alanlar (108-105-104) olmasına karşılık yapılan analizlerde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Tablo 4. Formasyon Öğretmen Adaylarının Alan Eğitimine Göre Mesleki Tutum ve Mesleki Beklenti Varyans Analizi Sonuçları

	Alan eğitimi	n	\bar{X}	Ss	F	p	Anlamlılık Düzeyi
Mesleğe Yönelik Tutum	Fen ve matematik	160	93,5313	10,625	2,670	,071	p>.05
	Sosyal alanlar	160	97,2938	11,419			
	Özel yetenek	50	94,7000	11,442			
Mesleki Beklenti	Fen ve matematik	160	105,1125	15,98584	2,646	,072	p >.05
	Sosyal alanlar	160	108,5125	15,00649			
	Özel yetenek	50	104,3400	11,09258			

Formasyon öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının ve mesleki beklentilerinin lisans sürecinde

okudukları bölümlere göre analiz sonuçları tablo 5'da yer almaktadır.

Tablo 5. Formasyon Öğretmen Adaylarının Lisans Bölümlerine Göre Mesleki Tutum ve Mesleki Beklenti Varyans Analizi Sonuçları

	Lisans Bölümleri	n	X	Ss	F	p	Anlamlılık Düzeyi
Mesleğe Yönelik Tutum	edebiyat	40	102,1500	11,4299	3,492	,001	p<.05*
	ilahiyat	40	92,1500	17,2961			
	tarih-coğrafya	40	98,4750	11,1975			
	felsefe	40	96,4000	13,0929			
	biyoloji	40	95,4500	13,9595			
	iktisad	40	89,2000	15,7808			
	mühendislik	40	99,1000	16,0636			
	matematik	40	90,3750	15,6511			
	resim-müzik-beden	50	94,7000	13,8773			
	edebiyat	40	112,1250	14,20399			
	ilahiyat	40	102,0500	17,09243			
	tarih-coğrafya	40	110,9000	13,34897			

Mesleki Beklenti	felsefe	40	108,9750	13,55424	3,278	,001	p<.05*
	biyoloji	40	104,0750	11,97302			
	iktisat	40	103,7500	17,73704			
	mühendislik	40	111,0750	16,85137			
	matematik	40	101,5500	15,73001			
	resim-müzik- beden	50	104,3400	11,09258			

Gruplar arası anlamlılığın ortaya çıkan mesleki tutumların hangi bölümler arasında olduğunu tespit etmek için LSD testi sonuçlarına bakıldı. Bu analizlere göre; edebiyat bölümü ile ilahiyat, biyoloji, iktisat, matematik, resim-müzik-beden eğitimi bölümleri aralarında anlamlı bir fark ortaya çıktığı belirlenmiştir. Aynı şekilde iktisat bölümü mezunlarının edebiyat, tarih-coğrafya, felsefe, mühendislik bölümleri ile anlamlı bir ilişki ortaya koymaktadır. Mühendislik bölümü formasyon öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının anlamlılık ilişkisi ilahiyat, iktisat ve matematik alanları arasında görülmektedir. Mesleki beklenti anlamlılık farkının hangi bölümler arasında olduğu LSD testi ile ince-

lendi. Tutumlarda olduğu gibi anlamlılık farklılığı beklentilerde de benzerlik göstermektedir. Edebiyat bölümü; ilahiyat, biyoloji, iktisat, matematik, resim-müzik-beden eğitimi bölümleri ile anlamlılık ilişkisi oluşturmaktadır. Tutumlarda olduğu gibi mühendislik bölümü ile ilahiyat, biyoloji, iktisat, matematik, resim-müzik-beden eğitimi bölümleri arasında anlamlı fark ortaya çıkarak tutumlar ile beklentilerde aynı anlamlılık ilişkilerinin ortaya çıktığı görülmektedir.

Tablo 6'da görüldüğü gibi tutum ve beklenti ortalamaları birbirine yakın olduğu gibi anlamlı fark ortaya çıkmamıştır.

Tablo 6. Formasyon Öğretmen Adaylarının Öğretim Dönemine Göre Mesleki Tutum ve Mesleki Beklenti t-testi Sonuçları

	Öğretim Dönemi	n	\bar{X}	Ss	T	p	Anlamlılık Düzeyi
Mesleğe Yönelik Tutum	I. Öğretim	267	95,8464	14,5210	1,112	,267	p>.05
	II.Öğretim	103	93,9417	15,3794			
Mesleki Beklenti	I.Öğretim	267	107,1199	14,18595	1,321	,187	p>.05
	II.Öğretim	103	104,8155	17,07294			

Formasyon öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri sırasında mezuniyet başarı derecelerine göre öğretmenlik mesleki tutumları ve mesleki beklentilerine ait bulgular tablo 7'de yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre tutum ortalamaları (94-95-95) birbirine çok yakın olduğu gibi yapılan analiz

sonucunda aralarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Mesleki beklentilerin ortalamalarına incelendiği zaman (107-105-107) birbirine yakın oldukları görülmektedir. Anlamlılık farklılığına ait varyans analizi sonucunda da anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 7. Formasyon Öğretmen Adaylarının Mezuniyet Derecesine Göre Mesleki Tutum ve Mesleki Beklenti Varyans Analizi Sonuçları

	Mezuniyet Dereceleri	n	X	Ss	F	p	Anlamlılık Düzeyi
Mesleğe Yönelik Tutum	60-69 not arası	66	94,3485	15,7924	,220	,802	p>.05
	70-79 not arası	169	95,2899	14,6309			
	80 ve üzeri not	135	95,8222	14,5103			
Mesleki Beklenti	60-69 not arası	66	107,1061	14,85947	1,041	,354	p>.05
	70-79 not arası	169	105,2663	15,54927			
	80 ve üzeri not	135	107,6889	14,51014			

Tablo 8’de görüldüğü gibi mesleki tutum ortalama puanlarının en yüksek olduğu, meslek sevgisi (100), en düşük ise aile-çevre baskısı ve işsizlik olarak karşımıza çıkmaktadır (85). Aynı şekilde öğretmen adaylarının mesleki beklentileri de tutumlarda olduğu gibi en yüksek meslek sevgisinde (110), en düşük ise işsizlikte (98). Tutum ve beklenti

ortalamalarındaki bu farklılık nedeniyle, anlamlılığı incelediğimizde LSD analizi sonuçlarına göre; meslek sevgisinin, iş bulma kolaylığı, aile-çevre baskısı ve işsizliğe göre hem mesleki tutumlarda, hem de mesleki beklentilerde anlamlı bir fark ortaya koymaktadır.

Tablo 8. Formasyon Öğretmen Adaylarının Bu Programa Katılma Nedenlerine Göre Mesleki Tutum ve Mesleki Beklenti Varyans Analizi Sonuçları

Formasyona Katılma Nedenleri		n	X	Ss	F	p	Anlamlılık Düzeyi
Mesleğe Yönelik Tutum	Meslek sevgisi	209	100,8182	11,8891	28,247	,000	P<.05* şekildemesleki beklenti
	İş bulma kolaylığı	102	89,6275	13,9283			
	Aile çevre baskısı	26	85,3846	18,0401			
	İşsizlik	33	85,8788	16,0288			
Mesleki Beklenti	Meslek sevgisi	209	110,7990	12,93913	15,573	,000	P<.05*
	İş bulma kolaylığı	102	102,1765	15,80288			
	Aile çevre baskısı	26	99,3846	16,79304			
	İşsizlik	33	98,0000	14,88498			

Tablo 9’da görüldüğü gibi tutum ortalamaları devamlı iş sahibi olma veya olmamaya bağlı olarak değişmemektedir (95), mesleki beklentiler de ise devamlı iş sahibi olma veya olmamaya bağlı olarak

birbirine çok yakın (106-107) olarak tespit edilmiştir. Tutum ve beklentilerde anlamlılık ilişkisi görülmemektedir.

Tablo 9. Formasyon Öğretmen Adaylarının Sürekli Bir İşi Olup Olmamlarına Göre Mesleki Tutum ve Mesleki Beklenti t-testi Sonuçları

Sürekli İş Durumu		n	\bar{X}	Ss	T	p	Anlamlılık Düzeyi
Mesleğe Yönelik Tutum	Evet	118	95,8390	13,4647	,465	,642	p>.05
	Hayır	252	95,0714	15,3608			
Mesleki Beklenti	Evet	118	107,0339	14,98086	,485	,628	p>.05
	Hayır	252	106,2183	15,11510			

Formasyon öğretmen adaylarının herhangi bir işte çalışıyor olmalarına ait öğretmenlik mesleki tutumları ve mesleki beklentileri, çalıştıkları iş kolu değişkenine göre yapılan analizleri tablo 10’da yer almaktadır. Çalışma alanlarına göre tutumların ve

beklentilerin bir anlamlılık oluşturmadığı tabloda görülmektedir. Mesleki tutum ortalamalarının birbirine yakın olduğu (96-96-95) ve mesleki beklenti ortalamalarının (110-106-105) olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Formasyon Öğretmen Adaylarının Hangi Sektörde Çalıştıklarına Göre Mesleki Tutum ve Mesleki Beklenti Varyans Analizi Sonuçları

Çalıştıkları Sektör		n	\bar{X}	Ss	F	p	Anlamlılık Düzeyi
Mesleğe Yönelik Tutum	Kamu Sektörü	78	96,1795	12,6970	,423	,655	p>.05
	Özel Eğitim sektörü	48	96,4792	15,3747			
	İşi Olmayanlar	244	94,8115	15,2854			
Mesleki Beklenti	Kamu Sektörü	78	105,2436	14,41427	1,841	,160	p >.05
	Özel Eğitim sektörü	48	110,2500	15,44448			
	İşi Olmayanlar	244	106,1311	15,12850			

Pedagojik formasyon öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının ve beklentilerinin toplam puanlarının korelasyonu tablo 11'de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, pedagojik formasyon öğretmen adaylarının bilgisayar mesleki tutumları ile mesleki

beklentileri arasında orta düzeyin üzerinde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .634$). Bu sonuca göre aradaki pozitif yöndeki ilişki, bir ölçekten elde edilen puanlar artarken diğerinin de çoğaldığını göstermektedir.

Tablo 11. Formasyon Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutum ve Mesleki Beklentileri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

		TUTUM	BEKLENTİ
Mesleki Tutum	r	1	,634(**)
	P		,000
	N	370	370
Mesleki Beklenti	r	,634(**)	1
	P	,000	
	N	370	370

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

DEÜ Buca Eğitim Fakültesinde formasyon öğrenimine sürdürmekte olan ve farklı lisans alanlarından mezun öğretmen adaylarının bazı değişkenlere göre öğretmenlik mesleki tutumlarının ve mesleki beklentilerinin incelendiği bu çalışmada elde edilen bulguların değerlendirmeleri yapılmıştır.

Bulgularda görüldüğü gibi öğretmenlik mesleki tutumlarının ve mesleki beklentilerinin, kız öğretmen adaylarının sayısının oldukça yüksek olması ve tutumlarının daha anlamlı olması kızların öğretmenliğe daha olumlu baktığını göstermektedir. Günümüzde öğretmenlik adeta bir bayan mesleğine dönüşmekte olduğunu söyleyebiliriz. Bu araştırma bulguları, literatür araştırmalarında mesleki tutumlarda; Durmuşoğlu ve ark. (2009), Terzi ve Tezci (2007), Oral (2004) ve Tanel ve ark. (2007) benzerlik oluştururken, Başbay ve ark. (2009) ve Bulut (2009) ile çelişki ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmada ortaya çıkan evli öğretmenlerin öğretmenlik mesleki tutumlarının ortalamalarının yüksek olması ve anlamlılık oluşturmaları, aile sorumluluklarını kazanmalarına bağlanarak çocuklara daha fazla sempati duymaları düşüncesini ortaya koyabilir. Aynı şekilde 30 yaş ve üzeri öğretmen adaylarının mesleki tutumlarındaki ortalamaların yüksekliği ve anlamlı ilişki ortaya koymalarını bu grubun büyük çoğunluğunun evli olmaları ile ilişkilendirebiliriz. Buna karşılık Can (2010) araştırmasında yaş değişkenine göre öğretmen adaylarında anlamlı ilişki olmadığını belirtmektedir.

Bu çalışmada; formasyon öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek tutumlarının alan eğitimi değişkenine göre sosyal alanların fen ve matematik alanlara oranla ortalamaların yüksek ve anlamlılık oluşturmaları Bulut (2009), Oral (2004) ile benzerlik

oluşturmaktadır. Buradaki özelliğin öğretim elemanı, eğitim ortamı, programlara bağlı olabileceği gibi bu alan mezunlarının iş bulma olanaklarının daha kısıtlı oldukları da düşünülebilir.

Lisans öğrenimindeki alanlarına göre mesleki tutum ortalamaların en yüksek olduğu edebiyat bölümü öğretmen adayları öğretmenlikle ilgili etkinlikleri daha çok benimsemelerine karşılık mesleki tutum ortalamalarının iktisat, matematik ve ilahiyat bölüm mezunlarında düşük olması çalışma alanları ile ilişkili olabileceği görüşünü ortaya çıkarmaktadır. İlhan ve ark (2013) formasyon öğretmen adaylarının mesleki tutumlarını sadece lisans mezuniyet alanlarına göre farklılık oluştuğunu belirterek bizim çalışmamızla benzerlik oluşturmaktadır.

Bu çalışmada formasyon öğretmen adaylarının mesleki tutumlarındaki ortalamalarda ve anlamlılık ilişkisinde ortaya çıkan en önemli değişken olarak bu programa katılma nedenleri olduğu görülmektedir. Mesleki sevginin en yüksek ortalamada olması anlamlılık ilişkisinin bu yönde görülmesi Bulut'un (2009) araştırmasındaki öğretmen adaylarının mesleği sevmeleri ve başarılı olacaklarına inançlarına bağlı olabileceği açıklamasıyla uyum göstermektedir. Oral (2004) ve Pehlivan (2004) araştırmalarıyla uyum oluştururken, Oral (2004) araştırmasında boşta kalmamak için programlara katılma oranının da %20 civarında olması dikkati çekmektedir. Bu çalışmada olduğu gibi İlhan ve ark. (2013) ile Özder ve ark. (2010) araştırmalarında formasyon programlarına katılmalarının nedeni olarak iş garantisi, çalışma koşulları, aile isteği gibi tutumların yanında mesleği sevdiği ve öğretmen olmak istedikleri belirtilmektedir.

Burada görüldüğü gibi öğretmen adaylarındaki bu tutumların başka bir çalışmada bire bir görüşme

sistemi ile yapılacak bir araştırmada daha geniş kapsamlı olarak incelenmesinin daha faydalı sonuçlar ortaya koyacağı düşüncesindeyiz.

Kaynakça

- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimden Beklentileri:Niğde Örneği. *Yükseköğretim Dergisi*, 3 (2), 61-69.
- Başbay, M., Ünver, G. ve Bümen, N. T. (2009), Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları: Boylamsal Bir Çalışma, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 59, 345-366.
- Başer, E. H., Demir, S. Ve Köse, M. (2014). Öğretmen Adaylarının Atanma Kaygı Düzeyleri ile Öğretmenliğe Karşı Tutumları Arasındaki İlişkinin incelenmesi. 13. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Özetler kitabı*, 305, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği), *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Can, A. (2014). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Ş. (2010). Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 13-28.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler, *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 136-145.
- Çelikten, M., Şanal, M., Yeni, Y. (2005), Öğretmenlik Mesleği Ve Özellikleri, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Dikici, A., Yavuzer, Y. ve Gündoğdu, R. (2006). Eğitim Fakültesi Mezunlarının Eğitim Bilimleri Derslerine İlişkin Görüşleri (Niğde Üniversitesi Örneği), *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 250-262.
- Doğan, T., ve Çoban, A. E.. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34, 153.
- Durmuşoğlu, M. C., Yanık, C. ve Akkoyunlu, B. (2009). Türk ve Azeri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, *Hacettepe Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 76-86.
- Erdem, A. R., Gezer, K. ve Çokadar, H. (2005). Ortaöğretim Fen-Matematik ve Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 28-30 Eylül 2005, Kongre Kitabı I*, 471-477, Denizli.
- Gökçe, E. (1997). Eğitim Programının Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü, *Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı (27 Ağustos-2 Eylül 1995) Kitabı*, 204-216, Ankara.
- Gülşen, C. (2014). "Sınıfta Motivasyon Sürecinin Yönetimi". *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi*. (Ed.Celal GÜLŞEN). Anı Yayıncılık. Ankara.
- Gülşen, C. ve Seyrathı, E. (2014). Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 14-25.
- İlğan, A., Sevinç, Ö. S. ve Arı, E. (2013). Pedagojik Formasyon Programı Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutum ve Çağdaş Öğretmen Algıları, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (2), 175-195.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kete, R. ve Ertem, S. (2015), Öğretmen Meslek Tutum Ölçeği Geliştirme, 24. *Eğitim Bilimleri Kongresi*. 16-19 Nisan 2015 Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Oral, B. (2004). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları, *Eğitim Araştırmaları*, 15, 88-98.
- Özder, H. Konedralı, G. ve Zeki, C. P.(2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısında İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (2), 253-275.
- Pehlivan, K. B. (2004).Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Okul Tutumları Arasındaki İlişki, *Eğitim Araştırmaları*, 14, 211-218
- Saban, A. A. (2014). Eğitim Fakültelerinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Durumlarının İncelenmesi. 13. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Şimşek, H. (2005). Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1).

- Tanel, R. Şengören, K. S. ve Tanel, Z. (2007). Fizik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 1-9.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 481-486.
- Terzi, A. R. ve Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 593-614.
- Topçu, N. (2012) Türkiye'nin Maarif Davası. Dergah Yayınları. İstanbul.
- Üstüner, M. (2006), Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.

Oyun Destekli Öğretimin 5. Sınıf Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler Kazanımlarının Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi*

Nuray ARSLAN**

Zeynep DEMİRTAŞ***

Özet

Bu araştırmada 5. sınıf matematik dersi , temel geometrik kavramlar ve çizimler kazanımlarının öğretiminde oyun destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. Çalışma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, Sinop ili Mehmet Akif Ersoy Ortaokulunda öğrenim gören 58 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubu 30 öğrenciden ,kontrol grubu ise 28 öğrenciden oluşmaktadır.Araştırma süresince deney grubunda oyun destekli öğretim yöntemi, kontrol grubunda ise mevcut programda belirlenen öğretim yöntemi ile ders işlenmiştir.Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen geometri başarı testi kullanılmıştır.Bu ölçme aracı deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesi ön test, uygulama sonrasında son test olarak uygulanmıştır.Gruplar arasındaki farkın belirlenmesi içinde t testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, temel geometrik kavramlar ve çizimler kazanımlarının öğretiminde deney grubunda uygulanan oyun destekli öğretimin öğrencilerin başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Geometrik Kavram ,Oyun ,Oyunla Öğretim,Geometri Öğretimi

The Effect of Game Supported Teaching to Student Success in Teaching Basic Geometrical Concepts and Acquirements Of Drawing in Fifth Grade

Abstract

In this study, the effect of game supported teaching to student success in teaching basic geometrical concepts and acquirements of drawing in 5th grade was researched. The study was performed in Sinop province with 58 students attending Mehmet Akif Ersoy Secondary School in 2014-2015 scholar year. Experimental group consists of 30 students and control group consists of 28 groups. During the study, the lessons were taught with the game supported teaching method in experimental group and the lessons were taught with the teaching method determined in the present curriculum. In the study, the geometrical success test which was developed by the researcher was used as a data collection tool. This measuring tool was applied to experimental and control group as pre-test before application and was applied as final test after application. In order to find the differences between groups , the T-test analysis was conducted. As a result of the study, the outcome was gained as in teaching basic geometrical concepts and acquirements of drawing, game supported teaching which was applied to the experimental group increased students' success .

Keywords: Geometrical Concept, Game, Game Based Teaching, Geometry Teaching.

* Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tez çalışmasının bir kısmıdır.

** Matematik Öğretmeni , Sinop Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, nurayarlandan@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr.,Sakarya Üniversitesi,Eğitim Fakültesi,Eğitim Bilimleri Bölümü ,zeynept@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Eski Yunanlılardan günümüze hayatımızda önemli bir yere sahip olan geometri; kendimizi ve dünyayı algılayıp anlamlandırmamıza yardımcı olur. Günlük yaşamda mühendislik, mimari, sanat, doğa gibi birçok alanda geometriden faydalanan olmamız, matematiğin alt dallarından biri olan geometrinin önemini daha da arttırır (Binbaşıoğlu, 1988).

Geometri temel bir beceridir; iletişim kurmada ve zihni harekete geçirmede, zihin jimnastiği yapmada ve problem çözme becerilerini geliştirmede etkili bir araçtır (Sherard, 1981 ; akt: Terzi, 2010). Öğrencilere çözümleme, karşılaştırma, genelleme yapma gibi temel becerilerin yanı sıra ; inceleme, araştırma, eleştirme, düzenli, dikkatli ve sabırlı olma, düşüncelerini rahatça ifade edebilme gibi bilişsel beceriler de kazandırabilmektedir (Baykul, 2005). Geometriden beklenen bu yararların öğrencilere kazandırılması için geometri öğretiminin, öğrencilerin gelişim düzeylerine ve öğrenme biçimlerine uygun olarak hazırlanması; bununla birlikte öğretim esnasında öğrencilerin ilgilerini çekip, merakını arttıracak etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir.

Ülkemizde eğitim kademelerinde öğrenim gören birçok öğrenci, özellikle geometri konularından korkmakta, sevmemekte ve başarısız olmaktadır. Yapılan ulusal ve uluslar arası değerlendirmeler bu sonucu doğrular niteliktedir. OKS, SBS, TEOG ve LYS gibi sınavlarla, yine uluslar arası düzeyde yapılan PISA ve TIMMS gibi sınavların sonuçlarına bakıldığında, ülkemizdeki öğrencilerin matematik ve geometride ki başarılarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, geçirmiş olduğu ön yaşantılarda kazanamadığı temel bilgiler , yanlış öğrendiği kavramlar, öğretmenin kullandığı yöntemden kaynaklanan eksiklikler ,tanım ve kuralları ezberlemeye dayalı, öğrencilerin düzeylerini dikkate almadan yapılan öğretim, geometrideki başarının düşük olmasının temelinde yer alan nedenler arasında gösterilebilir.

Matematik programı, öğrenciyi ve öğrencinin ilgilerini, isteklerini ihtiyaçlarını merkeze alarak öğrencinin zihinsel ve fiziksel olarak aktif olduğu bir eğitim ortamı oluşturmayı amaçlamıştır. Eğitim ortamında öğrencinin problem çözme, iletişim kurma, akıl yürütme ve ilişkilendirme gibi farklı beceriler geliştirmesi hedeflenmiştir (MEB, 2007). İstenilen hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için tercih edilebilecek yöntemlerden bir tanesi de oyunla desteklenmiş öğretimdir. Oyun çocuklar için en doğal öğrenme yoludur ve oyun öğrenme ile birbirine karşıt değil, beraber ilerlerler (Uluğ-Ormanlıoğlu, 2013). Oyun ,çocuğa kimsenin öğre-

temeyeceği konuları bizzat kendisi yaşayarak, başkalarıyla etkileşime girerek ve eğlenerek öğrenme imkanı verir.

Eğitsel oyunlar matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirilmesinde, matematiğin zor bir ders olduğu algısının değiştirilmesinde ve matematiksel yeterliklerin kazandırılmasında etkili bir yöntem olarak tercih edilebilir (Soylu, 2001). Öğrenciler, sevmedikleri dersler için enerji ve zaman harcamaktansa çok sevdiği bir oyun için enerji ve zaman harcamayı tercih eder (Erkin-Kavasoglu, 2010). Bu yönüyle oyunların çocuklar üzerinde yarattığı olumlu etkiler eğitim ortamlarında kullanarak, öğrencilerin öğrenme sürecine isteyerek ve eğlenerek katılmaları ve hedeflenen öğretimin gerçekleştirilmesi sağlanabilir. Çocukların oyuna karşı var olan ilgilerini öğrenmeye yönelik faaliyetlerde kullanmak ,matematik öğretimini eğitsel oyunlarla desteklemek öğrencilerin öğrenmesine önemli katkılar sağlamaktadır (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2003).

Çocuklar için oyun vazgeçilmezdir. Öğretim öğrencilerin bu özellikleri göz önüne alınarak düzenlenebilir. Eğitsel oyunlar sınıf ortamına canlılık kazandırarak, öğrencilerin tümünün öğretme-öğrenme sürecine katılımını sağlar (Güven, 2008). Oyun yöntemi ile çocuğun derslere ilgisi artırılabilir, oyunlar kullanılarak çocukların derse motive olmaları sağlanabilir (Ercanlı, 1997). Bu çalışmada, geometrik becerileri farklı yoldan kazandırmak amacıyla geometri öğretiminde oyun yönteminin kullanılmasına karar vermiştir. Çünkü oyun, öğrencinin kendisini en doğal ve düzgün bir biçimde ifade ettiği araçlardan biridir (Akandere, 2003).

Oyunlarla desteklenmiş öğretim sadece okul öncesi dönemlerde değil, eğitimin diğer kademelerinde farklı alanlarda da tercih edilen bir yöntemdir. Bu yöntem aracılığıyla, temel geometrik kavramların öğretiminde oyunun, çocuklar üzerinde yarattığı olumlu etkilerinden yararlanarak, kaygı ve korku duyarak değil eğlenerek ve isteyerek öğrenme sürecine katılımlarının sağlandığı bir öğretim gerçekleştirilmektir. Aynı zamanda soyut olan temel geometrik kavramları oyun etkinlikleri sayesinde somutlaştırıp, öğrencilerin geometrik şekilleri ezberleyerek değil, anlamlandırarak öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Bu çalışma geometri öğretiminde karşılaşılan zorlukları aşabilmek için bir çözüm yolu olabilir. Bu bağlamda ortaokul 5. sınıf matematik dersi temel geometrik kavramlar ve çizimler kazanımlarının öğretiminde oyun destekli öğretimin , öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Ortaokul 5. sınıf temel geometrik kavram-

lar ve çizimler kazanımlarının öğretiminde oyun destekli öğretim yöntemi uygulanan grup ile mevcut öğretim programında belirtilen öğretim yönteminin uygulandığı grubun başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? problemi incelenmiştir.

2.YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Araştırmada , ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ,Sinop Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu'nda öğrenim görmekte olan 5. sınıf öğrencileri (n= 58) oluşturmaktadır. Deney grubunu 30, kontrol grubunu ise 28 öğrenci oluşturmaktadır.

2.3 Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizleri

Araştırmada veriler geometri başarı testi ile elde edilmiştir.

2.3.1 Geometri Başarı Testi (Ön Test-Son Test)

Araştırmacı tarafından hazırlanan geometri başarı testi çoktan seçmeli 25 sorudan oluşmaktadır. 117 öğrenci üzerinde uygulanan ve uygulama sonrası yapılan analizlerde KR-20 formülüyle güvenilirlik katsayısı hesaplanan testin son halinin güvenilirliği 0,87 olarak bulunmuştur. Başarı testi gruplara çalışmadan önce ve sonra (ön-son test) uygulanmıştır. Grupların arasındaki farkın belirlenmesinde t-testi ve aritmetik ortalama kullanılmıştır ve SPSS paket programı yardımıyla bulgular elde edilmiştir.

2.4 Uygulama Süreci

Araştırmacının kendisi tarafından yürütülen öğretim sürecinde, deney grubunda oyun destekli öğretime göre planlanan ders işlenirken, kontrol grubunda ise mevcut programda ön görülen yön-

temlerle öğretime devam edilmiştir. Uygulama süresince dersler belirli aşamalar halinde işlenmiştir. Oyunlar oynanmadan önce öğrencilerin konuya dikkatlerini çekmek ve geçmiş bilgilerini hatırlatmak için kazanımlarla ilgili sorular sorulmuş ,örnekler vermeleri istenmiştir.Böylece öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri hakkında bilgi edinilmiştir.Bu aşamadan sonra oynatılacak oyunlar ve özellikleri öğrencilere tanıtılmıştır. Belirlenen süre içinde oyunların oynanmasına dikkat edilmiştir. Oyunların sonunda kazanan kişi veya gruplar sınıf arkadaşları tarafından alkışlanmış, öğretmen tarafından "gülüm yüz" sembolleri verilmiştir. Araştırmacı oyunları kaybeden öğrencilerin motivasyonlarının düşmemesi için ders bitiminde oyuna katılan öğrencilere teşekkür etmiştir. Sınıf içinde oynanan bu oyunlar sayesinde konuyla ilgili temel kavramların öğrencilere sezdirilmesi sağlanmıştır. Oyunlar bitirildikten sonra kazanımlar doğrultusunda hazırlanmış sorular sorularak değerlendirme yapılmıştır. Bu sayede oyun sırasında öğrenilen kavramların açığa çıkarılması ve eksik öğrenmelerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Ek çalışma kağıtları ödev olarak verilip bir sonraki ders öğrencilerin çalışmaları kontrol edilmiştir. Böylece konunun pekiştirilmesi sağlanmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerin işlenen dersle ilgili görüşlerini belirleyebilmek için matematik günlüğü yazmaları istenmiştir. Kontrol grubunda öğretmen mevcut programa göre derslerini yürütmüştür. Öğretim her iki grupta 15 saat sürmüştür.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

5. sınıf temel geometrik kavramlar ve çizimler kazanımlarının öğretiminde oyun destekli öğretim yöntemi uygulanan grup ile mevcut öğretim programında belirtilen öğretim yönteminin uygulandığı grubun başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? problemine ilişkin araştırmada elde edilen bulgular tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney G.	30	9,5333	3,32942	56	0,20	0,843
Kontrol G.	28	9,3571	3,39077			

Tablo 1 'de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test sonuçlarına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Ön test puanlarına göre deney grubunun ortalaması 9,53 standart sapması 3,32 ; kontrol grubunun ortalaması 9,35 standart sapması 3,39 olarak bulunmuştur.Ön test sonuçlarına bakıldı-

ğında p = 0,843 (p> 0,05) olduğundan deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ; yani ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney G.	30	19,2323	4,29662	56	3,091	0,003
Kontrol G.	28	15,5714	4,72526			

Tablo 2 'de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanlarına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Son test puanlarında deney grubunun ortalaması 19,23; kontrol grubunun ortalaması 15,57 olarak bulunmuştur. Son test sonuçlarına bakıldığında $p = 0,003$ ($p < 0,05$) olduğundan deney ve

kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuç, deney grubunda verilen oyun destekli öğretimin kontrol grubunda uygulanan mevcut öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3. Deney Grubu Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Ön Test	30	9,5333	3,32942	29	-38,827	0.000
Son Test	30	19,2333	4,29662			

Tablo 3 'de deney grubundaki öğrencilerin ön test - son test puanlarına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Puanlara bakıldığında , deney grubunun ön test puan ortalaması 9,5333; son test puan ortalaması 19,2333 olarak bulunmuştur. Ön test - son test sonuçlarına bakıldığında $p = 0.000$ ($p < 0,05$)

olduğundan deney grubunun puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuç oyun destekli öğretimin uygulandığı deney grubunda başarılı bir öğrenme gerçekleştiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. Kontrol Grubu Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Ön Test	28	9,3571	3,39077	27	-17,557	0.000
Son Test	28	15,5714	4,72526			

Tablo 4 'de kontrol grubundaki öğrencilerin ön test - son test puanlarına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Puanlara bakıldığında , kontrol grubunun ön test puan ortalaması 9,35; son test puan ortalaması 15,57 olarak bulunmuştur. Ön test - son test sonuçlarına bakıldığında $p = 0.000$ ($p < 0,05$) olduğundan kontrol grubunun puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuç mevcut öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunda da etkili bir öğrenme gerçekleştiği şeklinde yorumlanabilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasındaki farkın (ortalama farkı:6,2) , deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasındaki farktan (ortalama farkı: 9.7) daha az olduğu görülmektedir. Bu sonuç, oyunla desteklenmiş öğretim yöntemine göre oluşturulmuş etkinliklerin öğrencilerin başarısını, geleneksel öğretim yöntemine göre daha çok arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

5. sınıf matematik dersi temel geometrik kavramlar ve çizimler kazanımlarının öğretiminde oyunlarla desteklenmiş geometri öğretiminin öğrenci başarısına etkisini inceleyen araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekildedir. Uygulama öncesinde; deney ve kontrol grubuna uygulanan başarı testinden elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, her iki grup için aritmetik ortalamalar birbirine yakın bulunmuştur. Her iki sınıfta öğrenim gören öğrenciler başarı açısından birbirine denktir.

Öğretimin sonunda her iki grupta başarılarında artma olmuştur fakat oyun destekli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubunun başarısındaki artış, mevcut programın uygulandığı kontrol grubunun başarısındaki artıştan daha fazladır. Oyun destekli öğretim yöntemi ,mevcut programda belirtilen yöntemlere göre öğrencilerin başarılarını arttırmaktadır.Yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Türkiye'de yapılan araştırmalarda , olasılık konusunun öğretiminde (Erkin-Kavasoglu, 2010; Fırat, 2011), kesirler konusunun öğretiminde (Aksoy, 2010; Yücel-

Yumuşak, 2014), doğal sayılarla toplama işleminin öğretiminde (Kılıç, 2007), doğal sayılarda çarpma ve bölme işlemlerinde (Altunsoy, 2007) geometri alan ve çevre konusunun öğretiminde (Bozoğlu, 2013) ,geometrik şekillerin öğretiminde (Altunay, 2004; Biriktirir, 2008) işlem becerilerinin öğretilmesinde (Zaif-Kılıç, 2010), dörtgenler ve cebirsel ifadelerin öğretiminde (Özgenç, 2010), harfli ifadeler ve denklemler konusunun öğretiminde (Songur, 2006), çokgenlerin öğretiminde (Canbay, 2012), ortak bölenler ve katlar konusunun öğretiminde (Gökçen, 2009) , oyun destekli öğretimin öğrencilerin başarılarını artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte diğer derslerle ilgili yapılan çalışmalarda hayat bilgisi dersinin konularının öğretiminde (Hanbaba ve Bektaş, 2011) , "Gezegenimiz Dünya" ünitesinin öğretiminde (Kaya ve Elgün, 2015), "Zaman İçinde Bilim" ünitesinin öğretiminde (Yeşilkaya, 2013), öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesinde (Gülsoy ve Uçgun 2013), İngilizce öğretiminde (Donmuş, 2012; Dursun, 2007) oyun destekli öğretimin öğrenci başarısını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yurtdışında yapılan araştırmalarda da oyun destekli öğretimin olumlu yönleri vurgulanmıştır. Ke ve Grabowski (2007) tarafından yapılan çalışma sonucunda oyun oynamanın matematik performansını güçlendirdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrenciler arası bireysel farklılıkları gözetmeksizin işbirliğine dayalı oyunların, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme de daha etkili olduğu görülmüştür. Aritmetik, cebir, logaritma öğretiminde (Naik, 2014), basit çarpma ve bölme işlemlerinin öğretiminde (Ku, Chen, Wu, Lao, Chan, 2013) ,düzlemsel şekillerin alanları (Vankus, 2008) ,kesirlerin öğretiminde (Song, 1993), mod ve ortalama konularının öğretiminde (Mustafa, Khan ve Ullah, 2011) oyunla desteklenmiş öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Yurt içi ve yurt dışı çalışmalardan elde edilen sonuçlara bakıldığında oyunla yapılan öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarını artırdığı görülmektedir. Oyunlarla desteklenmiş öğretimin, geometri öğretiminde alternatif bir yöntem olarak kullanılması önerilebilir.

Kaynakça

- Akandere, M. (2006).*Eğitici Okul Oyunları* (3. Baskı). Ankara : Nobel Yayınları.
- Aksoy, N.C. (2010). *Oyun Destekli Matematik Öğretimin ilköğretim 6.Sınıf Öğrencilerin Kesirler Konusundaki Başarı ,Başarı Güdüsü,Öz -Yeterlilik ve Tutumlarının Gelişimlerine Etkisi*.Yüksek Lisans Tezi,Gazi Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara.
- Altunsoy, B.(2007).*Takım Oyun Turnuvaları Tekniğinin İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarısı,Kalıcılık ve Matematiğe İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi*.Yüksek Lisans Tezi,Çukurova Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü ,Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı,Adana.
- Altunay, D.(2004) *Oyunla desteklenmiş Matematik Öğretiminin Öğrenci Erişimine ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baykul, Y. (2005). *İlköğretimde Matematik Öğretimi (1-5. Sınıflar)*. Yeni Programa Uygun Geliştirilmiş 8.Baskı. Ankara :Pegem Yayıncılık
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Özel Öğretim Yöntemleri 6. Basım*.Ankara:Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Biriktirir, A.(2008). *İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersi Geometri Konularının Verilmesinde Oyun Yönteminin Erişime Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi,Selçuk Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü,Konya.aford, UK and Iden,
- Bozoğlu, U.(2013). *Ortaokul 7. Sınıf matematik Dersi Alan - Çevre İlişkisi Konusunda Oyun temelli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi*.Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Matematik Eğitimi Anabilim Dalı ,Samsun.
- Canbay, İ. (2012). *Matematikte Eğitsel Oyunların 7.Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ,Motivasyonel İnançları ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi*.Yüksek Lisans Tezi,Marmara Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı ,İstanbul.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. ve Yağcı, E. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (Genişletilmiş 3. ve 4. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Diñer, M.(2008). *Müziklendirilmiş Matematik Oyunlarıyla Yapılan Öğretimin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi*.Yüksek Lisans Tezi,Abant İzzet Baysal Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü,Bolu.Donmuş, V.(2012). *İngilizce Öğrenmede Eğitsel Bilgisayar Oyunu Kullanmanın Erişime, Kalıcılığa ve Motivasyona Etkisi*.Yüksek Lisans Te-

- zi,Fırat Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı,Elazığ.
- Dursun, V. (2007).*Yabancı Dil Öğretiminde Birinci Kademe Devam Eden Öğrencilere Hedef Sözcüklerin Oyunla Öğretimi*.Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Kayseri.
- Ercanlı, D. (1997). *İlköğretim Okullarının 4. Sınıflarında Dünyamız ve Gökyüzü Ünitesinin Öğretilmesinde Oyun ve Modellerin Başarıya Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,İstanbul.
- Erkin - Kavasoglu, B. (2010). *İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıf Matematik Dersinde Olasılık Konusunun Oyuna Dayalı Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi*.Yüksek Lisans Tezi ,Gazi Üniversitesi ,Eğitim Bilimleri Enstitüsü ,Ankara.
- Fırat, S. (2011).*Bilgisayar Destekli Eğitsel Oyunlarla Gerçekleştirilen Matematik Öğretiminin Kavramsal Öğrenmeye Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi,Adıyaman Üniversitesi ,Fen Bilimleri Enstitüsü,İlköğretim Anabilim Dalı,Adıyaman.
- Gökçen, E.(2009). *Ortak Bölenler ve Katlar Konusunun Oyun ile Öğretiminin Başarıya Etkisi*.Yüksek Lisans Tezi,On Sekiz Mart Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü,Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı ,Çanakkale.
- Gülsoy, T. ve Uçgun, D. (2013). *Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Etkisinin İncelenmesi*. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/538669209_58C%C3%BCIsoyTuba-vd-arm-943-952.pdf adresinden 13.04.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Güven, M. (2008). *Programda Öğretme-Öğrenme Süreci. Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Editör: Duman,B. Ankara: Maya Akademi, ss.221-328.
- Hanbaba, L. ve Bektaş, M. (2011). Oyunla Öğretim Yönteminin Hayat Bilgisi Dersi Başarısı ve Tutumuna Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 115-126.
- Mustafa, J. ,Khanii, A. ve Ullah, A. (2011). Investigating Students' Achievement in Mathematics through Non Technological Game Based. *International Journal of Scientific Research in Education*, Vol. 4(3&4), 151-164.ISSN: 11173259.http://www.ij sre.com/Vol.%204_3&4_-Complete%20Issue.pdf adresinden 27.04.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Kaya, S. ve Elgün ,A. (2015). Eğitsel Oyunlar ile Desteklenmiş Fen Öğretiminin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi.*Kastamonu Eğitim Dergisi* 329-342 *Cilt:23 No:1*.
- Ke ,F. ve Grabowski ,B. (2007).Gameplaying For Maths Learning: Cooperative Or Not?.*British Journal of Educational Technology* Vol :38 No: 2 249–259 doi:10.1111/j.1467 8535.2006.00593.x
- Kılıç, M. (2007). *İlköğretim 1. Sınıf Matematik Dersinde Oyunla Öğretimde Kullanılan Ödüllerin Matematik Başarısına Etkisi* .Yüksek Lisans Tezi . Marmara Üniversitesi ,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi,İstanbul.
- Ku, O., Chen, S.-Y., Wu, D.-H., Lao, A.-C.-C., ve Chan, T.-W. (2014). The Effects of Game-Based Learning on Mathematical Confidence and Performance: High Ability vs. Low Ability. *Educational Technology & Society*, 17 (3), 65–78.ISSN:1436-4522 <http://chan.lst.ncu.edu.tw/publications/2014The%20effects%20of%20game%20based%20learning.pdf> adresinden 27.04.2015 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2007). Yeni Matematik Dersi Programı ve Kılavuzu. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Naik, N. (2014). Non-Digital Game-Based Learning in the Teaching of Mathematics in Higher Education.8th European Conference on Games Based Learning Berlin, Vol:2.(abstract).http://academic-conferences.org/pdfs/ECGBL/ECGBL_2014-Abstract-Booklet.pdfadresinden19.04.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Özgenç, N.(2010).*Oyun Temelli Matematik Etkinlikleriyle Yürütülen Öğrenme Ortamlarından Yansımalar*.Yüksek Lisans Tezi,Karadeniz Teknik Üniversitesi,Fen Bilimleri Enstitüsü,İlköğretim Anabilim Dalı,Trabzon.
- Song, Z. (1993). *Designing Game-Based Interactive Mathematics Learning Environments for Children* .Yüksek Lisans Tezi,Shandong University http://www.cs.ubc.ca/grads/resources/thesis/May03/Zhenyu_Song.pdf adresinden 03.05.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Songur, A. (2006). *Harfli İfadeler ve Denklemler Konusunun Oyun ve Bulmacalarla Öğrenilmesinin Öğrencilerin Matematik Başarı Düzeylerine Etkisi*.Yüksek Lisans Tezi,Marmara Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü,İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bilim dalı,İstanbul
- Soylu, Y. (2001). Matematik Dersinin Öğretiminde (I. Devre 1., 2., 3., 4., 5. Sınıf) Başvurulabilecek Eğitici Oyunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi. Erzurum.

- Uluğ-Ormanlıoğlu, M.(2013). *Niçin Oyun? Çocuğun gelişiminde ve Çocuğu Tanımada Oyunun Önemi*. İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- Vankus, P. (2008). *Games Based Learning in Teaching of Mathematics At Lower Secondary School*.<http://www.ddm.fmph.uniba.sk/ADUC/files/Issue8/06Vankus.pdf> adresinden 24.04.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Yeşilkaya, İ.(2013). *7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Zaman İçinde Bilim" Ünitesinin Eğitsel Oyun Yöntemi ile Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Malatya.
- Yücel- Yumuşak, E.(2014). *Oyun Destekli Matematik Öğretiminin 4. Sınıf Kesirler Konusundaki Erişi ve Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Tokat.
- Zaif-Kılıç, A.(2010). *İlköğretim 1. Sınıf Matematik Dersindeki İşlem Becerilerinin Kazandırılmasında Oyunla Öğretimin Başarıya Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim dalı, Manisa.

İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntem, Teknik ve Stratejilerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Özcan Erkan AKGÜN* Nazire Burçin HAMUTOĞLU** Ezgi Pelin YILDIZ***

Özet

Bu çalışma ile "Milli eğitimde çalışan öğretmenlerin derslerini işlerken kullanmış oldukları öğretim yöntem, teknik ve stratejilerin neler olduğunun" ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Sakarya ilindeki okullarda 2013-2014 eğitim-öğretim yılı okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde farklı branşlarda öğretmenlik yapan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından önceden oluşturulmuş yarı yapılandırılmış bir görüşme platformu hazırlanmış; öğretmenlerin görüşleri görüşme tekniğinden faydalanılarak elde edilmiştir. Bu görüşmeler, araştırmacılar tarafından katılımcılarla yüz yüze gelerek ses ve görüntü kayıt cihazıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların onayı ile ses ve görüntü kaydı alınmıştır. Görüşmelerden sonra kaydedilen ham veriler, transkripsiyonu yapılarak metne dönüştürülmüştür. Görüşme formu toplam 5 sorudan oluşmaktadır. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan betimsel analizden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir kısmının anlatım yöntemini kullanmakta olduğu ve bu yöntemi soru cevap, beyin fırtınası, rol yapma (drama), eğitsel oyun gibi öğretim teknikleriyle destekledikleri ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretim yöntemleri, öğretim teknikleri, öğretim stratejileri.

* Yrd. Doç. Dr., oakgun@sakarya.edu.tr, Sakarya Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri

** Arş. Gör., bhamutoglu@sakarya.edu.tr, Sakarya Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri

*** Uzm., yildizezpipelin@gmail.com, Sakarya Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Doktora Öğrencisi

1. GİRİŞ

Eğitim ortamları çağdaş eğitim yaklaşımı ile şekillenmektedir. Bu eğitim yaklaşımının merkezi olan öğrencidir. Eğitim ve öğretim öğrenci merkezli yapılmaktadır (Alicıgüzel, 1999). Öğrencinin merkeze alınması ile öğretmen ve öğrenci rollerini değiştirmiş; farklı öğrenme yaklaşımları kullanılmıştır. Çağdaş eğitim yaklaşımları ile şekillenen eğitim ortamlarında, öğretimde kullanılan yöntem, teknik ve stratejiler de değişmektedir. Yöntem, düzenli yaklaşımlar (Aydın, 2000) olarak tanımlandığı gibi, hedefe ulaşmada, bir sorunu çözmeye belli teknik ve araçların kullanıldığı düzenli yol (Oğuzkan, 1989), öğretme-öğrenme gereçlerinin takdim edilmesinde kullanılan sistemli bir plan (Demirel ve Ün, 1987) olarak da betimlenmektedir. Teknik, öğretim etkinliklerini yapılandırmada başvurduğumuz bir kavramdır. Buna göre; öğretimin hedeflerine ulaşmada yöntemin uygulama biçimine teknik adı verilmektedir (Saracaloğlu, 2003). Teknik, öğretim etkinliklerini yapılandırmada izlenen yöntemin özel bir yoludur. Öğretme stratejileri ise, öğrencilere öğretmek istediğimiz içeriği "nasıl öğretilim?" sorusuna yanıt aramaktadır. Öğretme stratejileri, öğretim için uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesine öncülük eder. Stratejiler, öğretim hedeflerine ulaşmada kolaylık sağlar (Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011). Hedeflerin özelliklerine uygun olarak öğretmen merkezli veya öğrenci merkezli stratejiler kullanılabilir. Öğretmen, öğrencilerin bağımsız çalışabileceği ya da gruplar halinde bütün sınıfın katılımını sağlayan etkinlikler planlayabilir (Tan, 2005).

Öğrenme öğretme süreçleri içerisindeki amaçlara ulaşmada önemli etkisi olan öğretim yöntem ve tekniklerinin günümüzde değişik sınıflandırmaları vardır. Aydede, Çağlayan, Matyar ve Gülnaz (2006), öğretim yöntemlerini geleneksel ve çağdaş öğretim yöntemleri olmak üzere iki grupta toplamaktadır. Geleneksel öğretim yöntemlerinde ön planda tutulan müfredat ve öğretmendir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı uygulamalarda bilgi ve beceriler tek düze bir şekilde sunulmaktadır. Öğretmen aktif (etkin), öğrenci ise pasif (edilgen) konumdadır. Öğretmen merkezli yöntemlerde tek yönlü iletişime dayanan düz anlatım yöntemi geleneksel yöntemlerin temelini oluşturmaktadır. Çağdaş öğretim yöntemlerinde ise öğretmen öğretim etkinliklerini öğrenciyi dikkate alarak seçmektedir (Alicıgüzel, 1999). Geleneksel öğretim etkinliklerinin aksine öğrencinin aktif olduğu çağdaş öğretim yöntemlerinde öğrenci bilginin pasif alıcısı konumundan sıyrılarak, öğretim etkinliklerinin uygulayıcısı durumundadır.

Etkin bir öğretimin yapılabilmesi için, öğretim etkinlikleri teoriye dayalı öğretmen merkezli yaklaşımdan daha çok uygulamaya dayalı öğrenci merkezli yaklaşımı içermelidir (Oddens, 2004). Öğretmenin yöntem seçimini etkileyen pek çok faktör vardır. Küçükahmet (1998)'e göre öğretmenin yönetime yatkınlığı, zaman, fiziksel imkanlar, maliyet, öğrenci grubunun büyüklüğü, konunun özelliği, öğretim sonucunda öğrencide geliştirilmek istenen nitelikler yöntem seçimini etkilemektedir. Dersin amaçları da yöntem seçiminde ipucu verebilmektedir. Örneğin, beceri geliştirmeye yönelik bir derste, yaparak öğrenmeye yönelik yöntemler daha etkili olacaktır. Bu çalışmada öğretmenlerin derslerini işlerken kullanmış oldukları yöntem, teknik ve stratejilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin seçimlerini yapmalarında etkili olan faktörler belirlenmiştir. Bulguların özeti bu çalışma, öğretmenlerin güncel yöntem ve teknikleri kullanmalarını engelleyen faktörlerin belirlenmesi, ve ileride yapılacak çalışmalarla bu faktörlerin minimize edilmesine yardımcı olacağı düşüncesiyle önemli görülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, verilerin istatistiksel veya sayısal bir araç kullanılmadan üretildiği bir araştırmadır (Altunışık, 2005). Nitel araştırmaların en önemli özellikleri doğal ortama duyarlılıkla birlikte araştırmacının katılımcı rolünün olması, algıların bütüncül bir yaklaşımla ortaya konması, araştırma deseninin esnek olarak tümevarıma dayalı bir analize sahip olmasıdır. (Yıldırım ve Şimşek, 2014).

2.1 Örneklem

Bu çalışma ile "Milli eğitimde çalışan öğretmenlerin derslerini işlerken kullanmış oldukları öğretim yöntem, teknik ve stratejilerin neler olduğu" ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin derste kullandıkları yöntem, teknik ve stratejilerin incelendiği bu araştırmada amaçlı örnekleme yolu seçilmiştir. Bu örnekleme yönteminin seçiminde, zengin bilgiye sahip olunduğu gerekçesiyle bilgilerin derinlemesine incelenmesine olanak sağlaması (Patton, 1987; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2014) ve pek çok durum için olgu ve olayların keşfedilerek açıklanmasında yararlı olacağı düşüncesi etkili olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2014).

Araştırmanın örneklemini, Sakarya ilindeki okullarda 2013-2014 eğitim-öğretim yılı okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde farklı branşlarda öğretmenlik yapan 10 öğretmen oluş-

turmaktadır. Araştırma etiğine uygun olarak katılımcıların isimleri cinsiyetlerine (kadın(X) ve erkek(Y) olma durumu) göre (X1,X2,X3,X4,X5, Y1,Y2,Y3,Y4,Y5) şeklinde kodlanmıştır.

2.2 Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada katılımcıların düşünceleri araştırmacılar tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilerek veriler üretilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler diğer görüşme tekniklerinden daha esnek olup, araştırmacının önceden sormayı planladığı soruları içeren bir görüşme tekniğidir (Türnüklü, 2000). Bu teknik ile araştırmacılar, görüşmenin akışına bağlı olarak yan ve alt sorularla görüşmenin akışını etkileyerek, kişilerin vermiş oldukları yanıtları ayrıntılandırmasını sağlamıştır.

Bu çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından önceden oluşturulmuş yarı yapılandırılmış bir görüşme platformu hazırlanmış; öğretmenlerin görüşleri görüşme tekniğinden faydalanılarak elde edilmiştir. Bu görüşmeler, araştırmacılar tarafından katılımcılarla yüz yüze gelerek ses ve görüntü kayıt cihazıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların onayı ile ses ve görüntü kaydı alınmıştır. Görüşmelerden sonra kaydedilen ham veriler, transkripsiyonu yapılarak metne dönüştürülmüştür. Görüşmeler, araştırmacılar tarafından hazırlanan Görüşme Formu'ndaki (Ek-1) sorulara bağlı kalınarak, gerektiğinde yan ve alt sorular sorularak gerçekleştirilmiştir.

2.3 Güvenirlik ve Geçerlik

Veriler kaydedildikten sonra metne dönüştürme işlemi iki farklı araştırmacı tarafından farklı zaman-

larda yapılarak tutarlılığa bakılmıştır. Daha sonra da metne dönüştürülen veriler, doğruluğunun teyidi için katılımcılara gönderilerek, verilerin güvenilirliği sağlanmıştır. Ayrıca asıl görüşmeden önce, pilot bir görüşme yapılarak soruların asıl sormak istediğimizin anlaşılması bakımından farklı zamanlardaki tutarlılığına da bakılmıştır. Bütün bu durumlar verilerin güvenilirliği açısından önem arz etmektedir. Katılımcıların ne söylediği ile ne söylemek istedikleri arasındaki farkı en aza indirmek de araştırmanın geçerliğini etkileyen bir diğer faktördür. Verilerin teyidi için katılımcılara gönderilmesi, hem verilerin elde edilmesi sürecinde yapılabilecek olası hatalar azaltılmış olur hem de elde edilen bilgilerin doğruluğu ve kesinliği tekrar test edilmiş olur (Türnüklü, 2000). Araştırmanın geçerliği ile ilgili yapılan bir diğer adım ise, katılımcıların kişisel bilgilerinin hiçbir şekilde ifşa edilmeyeceği ile ilgilidir. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen bütün durumlar araştırmanın güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir.

2.4 Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel (tematik) analizden faydalanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre, özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2014). Bu çalışmada veriler araştırma sorularının temalarına göre düzenlenmiştir. Elde edilen bulgular yöntemin yapısına uygun olarak açık ve sistematik olarak betimlenmiştir.

3. BULGULAR ve YORUM

3.1 Katılımcıların Demografik Özellikleri

Tablo 1. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Dağılımları

Öğretmenler	F
Kadın	5
Erkek	5
Toplam	10

Tablo 2. Kademelere Göre Öğretmenlerin Dağılımları

Öğretmenler	F
Okul Öncesi	1
İlkokul	1
Ortaokul	8
Toplam	10

Tablo 3. Branşlara Göre Öğretmenlerin Dağılımları

Öğretmenler	F
Okul Öncesi	1
Matematik	2
Türkçe	1
Sosyal Bilgiler	2
İngilizce	1
Din Kültürü	1
Beden Eğitimi	1
Sınıf Öğretmeni	1
Toplam	10

3.2 Soru 1 : "Dersi işlerken kullanmış olduğunuz öğretim yöntemleri nelerdir?"**Tablo 4.** Kullanılan Öğretim Yöntemlerine Göre Dağılım

Öğretim Yöntemleri	F
Anlatım Yöntemi	9
Gösteri Yöntemi	2
Örnek Olay İncelemesi	4
Problem Çözme Yöntemi	3
Tartışma Yöntemi	2

Tablo 4'de görüldüğü gibi öğretmenlerin derslerini işlerken en çok tercih ettikleri yöntemlerin başında "anlatım yöntemi" gelmektedir. Bu yöntemi sırası-

la örnek olay incelemesi, gösteri, problem çözme ve tartışma yöntemi izlemektedir.

Tablo 5. Kademelere Göre Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Dağılımı

Öğretim Yöntemleri	Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul
Anlatım Yöntemi	1	1	7
Gösteri Yöntemi	0	0	2
Örnek Olay İncelmesi	0	0	4
Problem Çözme Yöntemi	0	0	3
Tartışma Yöntemi	0	0	2

Tablo 5. incelendiğinde anlatım yöntemini her kademedeki öğretmenlerin kullandığı görülmektedir. Bu yöntemin dışında gösteri, örnek olay incelemesi, problem çözme ve tartışma yöntemlerini okul öncesi ve ilkokul kademesinin tercih etmediği görülmektedir. Bu durumun nedeni okul öncesi kademesindeki öğretmenlerle yapılan görüşmeler-

de küçük yaş gruplarının oluşu, öğrencilerin bu yöntemleri kullanmalarına yönelik sabırlarının olmayışı ve zamanın kısıtlı olması olarak açıklanmaktadır. Buna ek olarak, ortaokul kademesindeki bir branşta dersin uygulamalı bir ders olduğu gerekçesiyle anlatım yönteminin tercih edilmediği görülmektedir.

Tablo 6. Branşlara Göre Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Dağılımı

	Okulöncesi	Matematik	Türk.	Sosyal B.	İng.	Din K.	Beden E.	Sınıf Ö.
Anlatım Yön.	1	2	1	2	1	1	0	1
Gösteri Yön.	0	0	0	1	0	0	1	0
Örnek Olay	0	0	1	1	1	1	0	0
Problem Çözme	0	1	1	0	1	0	0	0
Tartışma Yön.	0	0	0	1	1	0	0	0

Yukarıdaki tabloya göre anlatım yönteminin, Beden Eğitimi dersi dışında her branşın derslerinde kullanıldığı görülmektedir. Gösteri, örnek olay, problem

çözme, tartışma yöntemlerini ise okul öncesi ve sınıf öğretmenliği branşlarının tercih etmedikleri gözlenmektedir. Bunun sebebi bu yöntemlerin

küçük yaş gruplarına uygun olmaması ve üst düzey becerileri gerektirmesi olarak değerlendirilebilir. Tablo 2.3. incelendiğinde sosyal bilgiler branşındaki her iki öğretmenin de anlatım yöntemini derslerinde kullandıkları tespit edilmiştir. Bu yöntemle öğrencilere kısa zamanda çok bilgi verilebilir. Öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırır, not

alma becerilerini geliştirir. Dinleyenler konu ile ilgili organize bir görüş kazanırlar. Aynı anda çok sayıda kişiye bilgi aktarılır. Buna ek olarak, beden eğitimi dersinin uygulamalı bir ders olduğu gerekçesiyle anlatım yönteminin tercih edilmediği görülmektedir.

3.3 Soru 2 "Dersi işlerken kullanmış olduğunuz öğretim teknikleri nelerdir?"

Tablo 7. Kullanılan Öğretim Tekniklerine Göre Dağılım

Öğretim Teknikleri	F
Soru Cevap	10
Beyin Fırtınası	7
Rol yapma-Drama	6
Eğitsel Oyun	3
Altı Şapkalı Düşünme Tekniği	0
Benzetim (Simülasyon)	0

Tablo 7'de görüldüğü gibi öğretmenlerin derslerini işlerken en çok kullandıkları tekniklerin başında "soru-cevap" tekniği gelmektedir. Bu tekniği sırasıyla beyin fırtınası, rol yapma-drama, eğitsel oyun tekniği izlemektedir. Diğer teknikler arasında yer

alan altı şapkalı düşünme tekniği ve benzetim (simülasyon)'in kullanılan teknikler arasında yerini alamadığı yukarıdaki tablodan elde edilen sonuçlardır.

Tablo 8. Kademelere Göre Kullanılan Öğretim Tekniklerinin Dağılımı

Öğretim Teknikleri	Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul
Soru Cevap	1	1	8
Beyin Fırtınası	1	1	5
Rol yapma-Drama	1	1	4
Eğitsel Oyun	1	1	1
Altı Şapkalı Düşünme Tekniği	0	0	0
Benzetim (Simülasyon)	0	0	0

Tablo 3.2. incelendiğinde soru-cevap, beyin fırtınası, rol yapma-drama, eğitsel oyun tekniklerini her kademedeki öğretmenlerin kullandığı görülmektedir. Kalan tekniklerden altı şapkalı düşünme ve benzetim (simülasyon) tekniğini hiçbir kademedeki

öğretmenin kullanmadığı ortaya konulmuştur. Özellikle benzetim (simülasyon) tekniğinin maliyetli oluşu bu tekniğin tercih edilmemesinde etkili unsur olduğu düşünülmektedir.

Tablo 9. Branşlara Göre Kullanılan Öğretim Tekniklerinin Dağılımı

	Okulöncesi	Matematik	Türk.	Sosyal Bilgiler	İngilizce	Din K.	Beden E.	Sınıf Ö.
Soru Cevap	1	2	1	2	1	1	1	1
Beyin Fırtınası	1	2	0	1	1	1	0	1
Rol yapma	1	0	1	2	1	0	0	1
Eğitsel Oyun	1	0	0	0	1	0	0	1
Altı Şapkalı Düş.	0	0	0	0	0	0	0	0
Benzetim	0	0	0	0	0	0	0	0

Yukarıdaki tabloya göre soru cevap tekniğinin, her branşın derslerinde kullanıldığı görülmektedir. Okul öncesi, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeninin soru cevap, beyin fırtınası, rol yapma (drama) tekniklerini kullandıkları görülmektedir.

Sınıf öğretmeninin bu tekniklere ek olarak eğitsel oyun tekniklerini de kullandığı yukarıdaki tabloda görülmektedir. Altı şapkalı düşünme ve benzetim (simülasyon) tekniğinin hiçbir branş tarafından tercih edilmediği saptanmıştır.

3.4 Soru 3: "Öğretim sırasında hangi öğretim stratejilerinden yararlanıyorsunuz? Yararlanıyorsanız faydaları neler olabilir?"

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kullandıkları öğretim stratejileri değerlendirildiğinde her branştan öğretmenin ipucu, tekrar, dönüt, düzeltme, pekiştirme, ödül-ceza gibi stratejilerden yararlandıkları saptanmıştır.

Diğer öğretim stratejileri; sunuş yoluyla, buluş yoluyla, araştırma inceleme yoluyla, işbirlikli öğretim yoluyla olmak üzere branşlara göre detaylı analizi yapıldığında;

-Okul öncesi öğretmeninin (X1) kullandığı öğretim stratejisinin "Dersimi işlerken daha çok anlatım yöntemini kullanıyorum, diğer yöntemleri küçük yaş grupları olduğundan, zamanımız kısıtlı olduğundan, öğrencilerin sabırları kalmadığından dolayı tercih etmiyorum." ifadesinden yola çıkarak sunuş yoluyla öğretim stratejisi olduğu ortaya konulmuştur.

-Matematik branşlarını incelediğimizde;

(Y2) kullandığı öğretim stratejisinin "Özellikle uygulama içeren geometrik şekillerin hesaplamalarında projeksiyon varsa faydalanıyoruz. Dersi işlerken ezberle dayalı olmadan genelleme yapıyoruz. Tümevarım yöntemini kullanıyoruz. Kalıcı bilgi edindirmek adına çıkış noktalarını öğretiyorum." ifadesinden yola çıkarak buluş yoluyla öğretim stratejisi olduğu ortaya konulmuştur.

(X2) kullandığı öğretim stratejisinin "Yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesine rağmen sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullanıyorum. Buluş yoluyla öğretim stratejisini geometri dersini işlerken kullanıyorum. Farklı sorularla güdülenme ve tümevarım kullanıyorum. Hazırbulunuşlukları varsa buluş yoluyla konuyla yeni tanışıyorlarsa sunuş yöntemini kullanıyorum ve dersi somutlaştırıyorum." ifadesinden yola çıkarak hem sunuş hem de buluş yoluyla öğretim stratejisi olduğu ortaya konulmuştur.

- Türkçe branşını incelediğimizde;

(X3) kullandığı öğretim stratejisinin "Sözel ders olduğu için anlatım yöntemini kullanıyorum. Metinlere dayalı örnek olay, problem çözme yöntemlerini kullanıyorum. Öğrenciye de kullanıyorum. Tema üzerinden siz nasıl davranırdınız? diyerek." ifadesinden yola çıkarak sunuş, buluş ve araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisi olduğu ortaya konulmuştur.

- Sosyal bilgiler branşlarını incelediğimizde;

(X4) kullandığı öğretim stratejisinin "Sözel ders olduğu için anlatım yöntemini tercih ediyorum. Örnek olay incelemesini örnekler üzerinden kullanıyorum.

Tartışma ve gösteri yöntemlerinden yararlanıyorum. 5. sınıflarda üretime katkıda bulunup, işbirlikli öğrenmeye destek veriyorum." ifadesinden yola çıkarak sunuş, buluş, işbirlikli öğretim stratejileri olduğu ortaya konulmuştur.

(Y4) kullandığı öğretim stratejisinin "Öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve seviyeleri uygun olmadığı için anlatım yöntemini tercih ediyorum." ifadesinden yola çıkarak sunuş yoluyla öğretim stratejisi olduğu saptanmıştır.

- İngilizce branşını incelediğimizde;

(X5) kullandığı öğretim stratejisinin "Anlatım yöntemi kullanıyorum. Öğrenciler yeni konuları öğrenirken açıklama yapmam gereken durumlarda kullanıyorum. Sınıf sayısı fazlaysa kullanıyorum. Bunun yanında problem çözme ve tartışma yöntemi kullanıyorum.Örneğin; çevreyle ilgili bir konu işlerken her öğrenci bir geri dönüşüm kutusu yaptı. Her cuma boşaltıp Hendek Belediyesine götürüyoruz." ifadesinden yola çıkarak sunuş, araştırma inceleme ve işbirlikli öğretim stratejileri olduğu saptanmıştır.

- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşı incelediğimizde;

(Y1) kullandığı öğretim stratejisinin "Anlatım yöntemini kullanıyorum. Ön hazırlık yaptırıyorum. Böylece öğrencilerin hazırbulunuşluklarını test ediyorum. Sorular sorarak konular üzerinde farkındalık yaratıyorum. Projeksiyon olmadığı için gösterip yaptırma yöntemi kullanamıyorum. Hangi konuyu işliyorsak çevreden örnekler veriyorum. Örnek olay yöntemini bu şekilde kullanıyorum." ifadesinden yola çıkarak sunuş, ve araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejileri olduğu ortaya konulmuştur.

- Beden Eğitimi branşını incelediğimizde;

(Y5) kullandığı öğretim stratejisinin "Uygulama ağırlıklı bir ders olmasından dolayı psikomotor becerilere yönelik yöntemler kullanıyorum. Yapılan hatalara yönelik düzeltme ve dönütler veriyorum." ifadesinden yola çıkarak sadece tam öğrenme modeline yönelik öğretim stratejileri kullandığı saptanmıştır.

- Sınıf Öğretmenliği branşı incelediğimizde;

(Y3) kullandığı öğretim stratejisinin "Anlatım yöntemini kullanıyorum. Soru-cevap tekniği ile de bu yöntemi pekiştirmeye çalışıyorum. Motivasyon ve ilgi uyandırmaya çalışıyorum." ifadesinden yola çıkarak sunuş yoluyla öğretim stratejisi olduğu tespit edilmiştir.

3.5 Soru 4 : "Seçmiş olduğunuz yöntem, teknik ve stratejilerde öğrenci ve öğretmen rolleri nelerdir?"

Tablo 10. Kullanılan Yöntem, Teknik ve Stratejilere Göre Öğrenci ve Öğretmen Roller

	Okul öncesi	Matematik	Türkçe	Sosyal Bilgiler	İngilizce	Din Kültürü	Matematik	Sınıf	Sosyal Bilgiler	Beden Eğitimi
Yaklaşım	X1	X2	X3	X4	X5	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5
Öğretmen Merkezli	x		x					x	x	x
Öğrenci Merkezli	x	x		x	x	x	x	x	x	x

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin daha çok öğrenci merkezli yaklaşımı benimsedikleri ortaya konulmuştur. Cinsiyet faktörünü göre değerlendirildiğinde bayan öğretmenlerin daha çok öğrenci merkezli yaklaşımı tercih ettikleri görülmektedir. Bu yaklaşımı tercih etmeyen tek bayan öğretmenin görüşlerini incelediğimizde "İzlenmesi gereken yaklaşım öğrenci merkezlidir; fakat bu durum öğrencinin hazırbulunuşluğu ilgilidir. Örneğin; 5. sınıfların konuyu algılamada yetersiz olduğu durumlarda biz daha aktif oluyoruz. Keşke onlara daha fazla söz hakkı verebilsek; ama bu onların hazırbulunuşluklarıyla ilgilidir. Olması beklenen öğrencinin aktif olmasıdır." ifadesi karşımıza çıkmaktadır. Bu ifadeden yola çıkarak öğretmenin, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yeterli olmamasından dolayı daha çok öğretmen merkezli yaklaşımla dersini işlediği anlaşılmaktadır. Aynı şekilde erkek öğretmenlerin de öğrenci merkezli yaklaşımı benimsedikleri gözlenmektedir. Yukarıdaki tabloya bakıldığında genel olarak her iki

yaklaşımı da benimseyen öğretmenlerin varlığının daha çok olduğu görülmektedir. Okul öncesi kademesinde görev yapan ve hem öğrenci merkezli hem de öğretmen merkezli yaklaşıma yönelik yöntem, teknik ve stratejileri kullanan öğretmenin "Kullandığım yaklaşımlar değişiyor. Öğrenci merkezli olduğu zamanlar da var. Her zaman öğrenci merkezli yaklaşımı kullanamıyorum; çünkü küçük yaş grupları var, zaman sınırlı, sabırları kalmayabiliyor. Bunun için dengelemek gerekiyor. Birlikte hareket etmek gerekiyor. İkisini ortak kullanıyorum, disiplini elden bırakmamak kaydıyla her ikisini de dengeli kullanıyorum". ifadesi ortaya konulmuştur. İlköğretim kademesinde görev yapıp yine her iki yaklaşımı destekleyen öğretmenin görüşü değerlendirildiğinde "Ders saati 2 saat olduğu için konuları yetiştirmek adına öğretmen merkezli yöntemleri kullanıyorum." ifadesi kullanılmıştır. Buradan yola çıkarak ders içeriğinin ve sürenin benimsenen yaklaşımda (öğretmen veya öğrenci merkezli) etkili olduğu kanısına varılmaktadır.

3.6 Soru 5 :“ Yöntem, teknik ve stratejilerin seçiminde ne gibi unsurlar etkili olmaktadır?”

Tablo 11. Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Seçiminde Etkili Olan Unsurlar

	Okul öncesi	Matematik	Türkçe	Sosyal Bilgiler	İngilizce	Din Kültürü	Matematik	Sınıf	Sosyal Bilgiler	Bedeni Eğitimi
Etkili Unsurlar	X1	X2	X3	X4	X5	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5
Öğrenci profili	x				x					
Maddi Destek	x		x				x	x	x	
Araç-gereç-Materyal	x		x			x	x	x	x	x
İçerik		x	x					x		
Fiziki şartlar			x		x		x	x		x
Süre			x	x						x
Öğrenci sayısı		x	x	x						x

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretmenlerin derslerinde kullandıkları yöntem, teknik ve stratejilerin seçiminde etkili unsurların; öğrenci profili, maddi destek, araç-gereç, materyal, içerik, fiziki şartlar, süre ve öğrenci sayısı olduğu ortaya konulmuştur. Tabloda en çok dikkat çeken unsurlardan birinin de materyal olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmeni müzik, beden eğitimi, görsel sanatlar gibi derslerde materyallere ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Branş öğretmenleri ise özellikle hazırladıkları slaytları, projeksiyonun yokluğundan dolayı yansıtamadıklarından yakınmışlardır. Diğer etken unsurlar ele

alındığında öğrenci profilinin öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki farklardan dolayı ön plana çıktığı öğretmenlerin görüşlerinde yer bulmuştur. Maddi destek unsuru etken görülüp velilerin bu konuda daha duyarlı olması gerektiğinin altı çizilmiştir. Araç gereç ise özellikle branş öğretmenleri tarafından etken unsur olarak görülmüştür. Bu noktada öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap edebilmek için araç gereçlerin önemi vurgulanmıştır. Fiziki şartlar açısından bakıldığında oyun alanı yetersizliği, oturma planı gibi unsurlara dikkat çekilmiştir. Yapılan araştırmada sürenin öğretmenlerin öğrenci ya da öğretmen merkezli yaklaşımları benimsemelerinde etken bir unsur olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin ifadelerine göre kendilerine verilen süre içerisinde müfredata uygun olarak hareket edebilmek için öğretmen merkezli yöntem, strateji ve teknikleri kullanmak zorunda kaldıkları anlaşılmaktadır. Son olarak öğrenci sayısı etkili bir unsur olarak incelendiğinde kalabalık sınıflarda öğrenci merkezli yaklaşıma yönelik yöntem, teknik ve stratejilerin uygulanmasının oldukça zor olduğu öğretmenlerin ifadelerinden elde edilen çıkarımı oluşturmaktadır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin derste kullanmış oldukları yöntem, teknik ve stratejilerin neler olduğunun incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre, hemen hemen her kademedeki öğretmenlerin derslerini işlerken en çok tercih ettikleri yöntemlerin başında "anlatım yöntemi" gelmektedir. Aydede, Çağlayan, Matyar ve Gülnaz (2006), Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi konulu çalışmalarında elde ettikleri sonuçlarda buna benzer olarak öğretmenlerin derslerde en çok kullandıkları yöntemin "anlatım yöntemi" olduğunu ortaya koymuşlardır. Bir diğer araştırma Aykaç (2011)'in Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi çalışmasında benzer sonuçlar olarak öğretmenlerin derslerde en çok kullandıkları yönteminin "anlatım yöntemi" olduğu saptanmıştır. Taşpınar (2005)'e göre anlatım yönteminin çoğu ders öğretmeni tarafından kullanılmasının sebebi; özellikle kalabalık sınıflarda, öğretmene sağladığı kolaylık, Türkiye'de de sınıflardaki öğrenci sayısının çok fazla olması etkenleridir. Ayrıca öğrencilerin psiko-motor becerilerinin ön planda olduğu Beden Eğitimi dersinde anlatım

yöntemi çok fazla tercih edilmemektedir. Araştırma bulgularında sosyal bilgiler dersinde kullanılan anlatım yönteminin, Küçükahmet (2001)'in çalışmasıyla benzer sonuçlar verdiği görülmektedir. Küçükahmet (2001)'e göre anlatım yöntemi, sözlü anlatıma ağırlık verdiği için anlatmayı gerektiren her türlü derste kullanılabilir, özellikle de sosyal bilgiler derslerinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Örnek olay, problem çözme, tartışma yöntemlerini ise okul öncesi ve sınıf öğretmenliği branşlarının tercih etmedikleri gözlenmektedir.

Öğretmenlerin derslerini işlerken en çok kullandıkları tekniklerin başında "soru-cevap" tekniği gelmektedir. Bu teknik her kademe ve branşta (lise hariç) öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. Katılımcıların diğer tekniklerden altı şapkalı düşünme tekniği ve simülasyonların kullanmadığı görülmektedir. Küçükahmet (2001)'e göre altı şapkalı düşünme tekniğinin sınırlılıkları arasında kalabalık sınıflara uygulanmasının oldukça zor olması, uygulanabilmesi için sürenin uzun tutulması gibi etmenler ön plana çıkmaktadır. Bunların yanı sıra en önemli sorunun kontrolün öğretmen den ya da öğretmenin görevlendireceği bir öğrenciden çıkması, öğrencilerin düşünceleri söylerlerken tartışma ortamının oluşup amaçtan sapılması olduğu belirtilmiştir. Yaptığımız araştırmada öğretmenlerin altı şapkalı düşünme tekniğini kullanmamalarının sebebi yukarıdaki etmenlere bağlanabilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kullandıkları öğretim stratejileri değerlendirildiğinde her branştan öğretmenin ipucu, tekrar, dönüt, düzeltme, pekiştirme, ödül-ceza gibi stratejilerden yararlanıp tam öğrenme modelini kullandıkları saptanmıştır. Kullanılan bu stratejiler tam öğrenme modelinde öğretim hizmetinin niteliğini arttıran unsurlardır. Ayrıca öğrenciye verilen uyarıcılar öğrencilerin öğrenme eksiklerini belirleme ve düzeltmede olumlu öğrenme koşullarını yaratır. Bu anlamda pekiştirmeler, öğrenme düzeyini belirlemede %25 etkilidir (Bloom, B.S., 1979).

Araştırma bulgular doğrultusunda branş öğretmenlerinin sunuş yoluyla, buluş yoluyla, araştırma inceleme yoluyla, işbirlikli öğretim yoluyla öğrenme stratejilerini kullandıkları da görülmektedir. Akpınar ve Gezer (2010) yapmış olduğu araştırmalarında benzer olarak öğretmenlerin, yeni eğitim yaklaşımında ön plana çıkarılan öğrenen merkezli eğitim anlayışını benimsediklerini ortaya koymuşlardır.

Araştırma bulguları öğretmenlerin derslerinde kullandıkları yöntem, teknik ve stratejilerin seçi-

minde etkili unsurların; öğrenci profili, maddi destek, araç-gereç, materyal, içerik, fiziki şartlar, süre ve öğrenci sayısı olduğunu göstermektedir. Bu unsurlardan en çok materyal unsuru dikkati çekmekte olup; öğretmenler genel olarak materyal bulmakta sıkıntı yaşadıklarını dile getirmiştir. Kullanılan materyallerle ders daha ilgi çekici hale getirilebilir. Öğrenme sürecini daha etkili kılmak, bilgileri anlamlandırmak ve organize etmek için materyallerden faydalanılabilir. Materyaller öğrencilerin dersi takip etmelerini kolaylaştırması noktasında önemlidir. İyi tasarlanmış materyaller öğrencilerin dersle ilgili olmalarını sağlamaktadır (Yalın ve Baytekin, 2004).

Özetle, öğretim ortamlarında kullanılan yöntem ve teknikler öğrenme sürecinden olumlu sonuç alınmasında önemlidir. Yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde öğretim programı, öğrenci özelliği, öğretmen, okulun imkanları, öğretim araç ve gereçleri vb. pek çok unsur dikkate alınmalıdır (Ayas ve diğerleri 2005; Ergün, Özdaş 1997; Küçükahmet, 1998). Tok (2007); öğrencinin zekâ alanları, öğrenme stilleri, algılama biçimleri, hazır bulunuşluğu, ulaşılmak istenen hedefler, öğrenilecek içerik, zaman, fiziksel ve ekonomik olanaklar, sınıf mevcudu ve öğretmen özellikleri öğretim stratejisi, yöntem ve teknikleri belirlemede önemli olduğunu belirtmektedir.

Kaynakça

- Alıcıgüzel, İ. (1999). *Çağdaş okulda eğitim ve öğretim: eğitim yöneticileri, öğretmenler, öğretmen adayları ve ana-babalara kılavuz kitap*. Sistem Yayıncılık.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Ayas, A. P., Çepni, S., Akdeniz, A. R., Özmen, H., Yiğit, N. ve Ayvaci, H. Ş. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi*. (3. Baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aydede, M. N., Çağlayan, Ç., Matyar, F. ve Gülnaz, O. (2006). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Aykaç, N. (2011). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Sinop İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.
- Aydın, A. (2000). *Smf yönetimi*. İstanbul: Alfa Basın Yayın.
- Akpınar, B. ve Gezer, B. (2010). Öğrenen Merkezli Yeni Eğitim Yaklaşımlarının Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12.
- Bloom, B.S. (1979). *Human Characteristics and School Learning*.
- Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim Terimleri*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1997). Öğretim İlke ve Yöntemleri, www.egitim.oku.edu.tr/metodQQ.htm sitesinden 10.06.14 tarihinde erişilmiştir.
- Yalın, H.İ. ve Baytekin, Ç. (2004). *Öğrenme-Öğretme Teknikleri ve Materyal Geliştirme*. Anı Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (9. Baskı) İstanbul: Alkım Yayınları.
- Odds, D. A. M. (2004). Kişilik Nitelikleri Açısından Hollanda'da Mesleki Eğitim için Öğretmen Eğitimi Eğilimleri. *Mesleki Ve Teknik Eğitimde Öğretmen Eğitimi Uluslar Arası Konferansı*, 37-44.
- Oğuzkan, F. (1989). *Orta dereceli okullarda öğretim: Amaç, ilke, yöntem ve teknikler*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Saracaloğlu, A. S. (2003). 21. Yüzyılda öğretmen adaylarının nitelikleri. Atatürk ve Cumhuriyete Armağan.
- Saracaloğlu, A.S., ve Karasakaloğlu, N. (2011). The opinions of Turkish teachers on teaching methods and techniques. *Elementary Education Online*, 10(3), 951-960, 2011. *İlköğretim Online*, 10(3), 951-960.
- Tan, Ş. (2005). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. (7. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri*, Ankara: nobel Yayıncılık.
- Tok, T. N., (2007). Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler, Öğretim İlke ve Yöntemleri, DOĞANAY, Ahmet, (Ed.), (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2014). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ders Kitabı Tasarımında Artırılmış Gerçeklik Kullanımı: Bir İngilizce Ders Kitabı Bölümü Örneği*

Dinçer ÇINAR**

Özcan Erkan AKGÜN***

Özet

Bu araştırmanın amacı, artırılmış gerçeklik destekli bir ders kitabı bölümü hazırlayarak, bu bölümü uzman görüşleri ile değerlendirmektir. Bu amaçla, ortaokul 6. Sınıf İngilizce ders içeriğinde yer alan "At the fair" ünitesi hedef alınarak bu konuyla ilgili içeriğin görsel ve işitsel olarak daha zenginleştirilmiş bir şekilde görüntülenebilmesi için metin, görseller ve artırılmış gerçeklik destekli hibrit bir ders kitabı tasarlanmıştır. Bu çalışma bir tasarım ve geliştirme çalışmasıdır. Hazırlanan ders kitabı, içerik uygunluğu açısından Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde İngilizce öğretimini yürüten öğretim elemanlarının, ders kitabı hazırlama ve materyal tasarımı ilkelere uygunluğu açısından da aynı fakültede Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı derslerine giren Eğitim Teknolojisi uzmanlarının incelemesine sunulmuştur. Uzmanların değerlendirme yaparken kullanmaları için ders kitabı hazırlama ilkeleri göz önüne alınarak araştırmacı tarafından çeşitli kaynaklar kullanılarak 31 maddelik bir Uzman Görüş Formu oluşturulmuştur. Bu form kullanılarak araştırmanın verileri toplanmıştır. Verilerin analizinde Kapsam Geçerlik Oranları ve Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplanmıştır. Ayrıca zenginleştirilmiş ders kitabı, açıklık ve anlaşılabilirlik açısından araştırma kapsamı dışında bulunan bir grup öğrenci ve öğretmene de incelettilerle görüşleri alınmıştır. Ders kitabında anlaşılmayan yerler düzeltilmiş, alıştırma ve örneklerde gerekli eklemeler ve çıkarmalar yapılmış ve tasarımda da değişmesi gereken yerler değiştirilmiştir. Geliştirilen kitap bölümünün hem İngilizce dersine yönelik hazırlanacak kitapların tasarımında hem de genel olarak tüm ders kitaplarının tasarlanmasında örnek alınabilecek özellikleri bulunduğu söylenebilir. Bu açıdan çalışmanın İngilizce öğretimi, öğrenme/öğretme materyali tasarımı ve kitap tasarımı çalışmalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretimi, artırılmış gerçeklik, ders kitabı.

The Use of Augmented Reality in Coursebook Design: A Sample of English Language Coursebook

Abstract

The aim of this research is to design a coursebook unit supported by augmented reality, and evaluate it with the help of expert opinions. For this reason, a hybrid coursebook unit, which is supported by augmented reality to display the multimedia elements on the printed book, including the topics of 6th grade English lesson was designed. In addition, a web site was designed to embed the augmented content to show on the Internet. This study is a design and development research. The course book was submitted to the examination of ELT professors at Sakarya University Educational Faculty with regards to the compliance with the content. It was also submitted to the examination of the Educational Technology experts, who lecture on Instructional Technology and Material Design, at Sakarya University Educational Faculty with regards to the compliance with the principles of course book and material design. An Expertise Form with 31 items was formed by the researcher using different resources by taking the principles of course book design into consideration. The data were collected using this form. For the data analysis, Content Validity Ratio and Content Validity Index were computed. This augmented course book was also submitted to the examination of a group of students and teachers outside the scope with regards to the clarity. Some incoherent parts were corrected; some needed additions and reductions about the examples were done. Taking the changes into consideration, the course book was redesigned. In order to indicate the real impact of this designed course book, a new experimental research study has been conducted. This course book has the potential to be a model for course book design for all lessons especially ELT. In this respect, this research is supposed to make a significant contribution to ELT, learning and teaching materials, and course book design studies.

Keywords: English Language Teaching, augmented reality, course book, textbook.

* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen birinci yazarın yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, BÖTE A.B.D., Y.L. Öğr., dincercinar@ogr.sakarya.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., oakgun@sakarya.edu.tr, Sakarya Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri

1. GİRİŞ

Tarih boyunca bireyler ve toplumlar etkileşim halinde yaşamaktadırlar. Farklı milletler arasında karşılıklı bir etkileşimin sürdürülebilmesi için ise en önemli araç dildir. Bireyler kendi anadillerinin dışında başka yabancı diller öğrenerek bu etkileşimin oluşmasını sağlamaktadırlar. Okulöncesinden üniversitelere, eğitim kurumlarında çeşitli yabancı dillerin öğretilmesi her toplumda olduğu gibi Türkiye’de de uzun yıllardır devam etmektedir. Her ne kadar ülkemiz yabancı dil öğretimi başarı sıralamalarında her zaman en alt sıralarda olsa da, yine de yabancı dil eğitimine verilen önem devam etmektedir. Fakat yabancı dil ders saatleri ne kadar artırılırsa artırılırsın, ne kadar farklı yöntemler kullanılırsa kullanılırsın, istenilen düzeyde yabancı dil öğretilmemektedir. İstenilen düzeyde bir kalıcılık sağlanamamaktadır. Öğrenme öğretme süreçlerinde etkinliği sağlamaya yönelik kullanılan en yaygın öğrenme materyali ise kitaplardır.

Bilginin taşlar ve kâğıtlar üzerindeki yolculuğu, radyo dalgaları, uydu yayınları ve ağ kabloları üzerinde devam etmekte, gelişen teknoloji her geçen gün daha fazla bilginin daha fazla bireye ulaşmasını sağlamaktadır (Gülbahar, 2009). Bilginin daha fazla bireye daha faydalı bir şekilde ulaştırılması için ise tarih boyunca yeni teknik ve yaklaşımlar geliştirilmiştir.

Yabancı dil eğitimini sürdürmek amacıyla, tarih boyunca çeşitli teknik, metot ve yaklaşımlardan faydalanılmıştır. Bu teknikleri etkinleştirebilmek için ise farklı klasik ve modern teknolojilerden yararlanılmaktadır. Yabancı dil eğitiminde kullanılan klasik teknolojiler denince akla ilk gelen araç ders kitabıdır. Ders kitapları çok uzun yıllardır kullanılmakta olan en eski eğitim teknolojisi araçlarından. “Hangi ders, hangi sınıf olursa olsun ders kitabı eğitimin-öğretimin her seviyesinde kullanılan vazgeçilmez bir eğitim aracıdır (Yalın, 1999)”.

İlk ders kitapları olarak M.Ö. 4000’li yıllarda yapılmış olan kil tabletler kabul edilmektedir. Kil tabletin yerini zamanla papirüs ruloları, hayvan derileri, taş baskı, ofset baskı ve günümüzde kullanılan basılı kitaplar almıştır. Teknolojisi değişse de “ders kitapları eğitimdeki önemini her yerde ve her zaman korumuştur” (Kaya, 2006). Kitap basım ve yayınındaki bu değişimler sonucunda ders kitapları günümüzdeki hallerini almıştır. Fakat hâlâ yeni teknikler ve yeni arayışlar devam etmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi kapsamın-

da öğrencilere ve öğretmenlere dağıtılan tabletlerde kullanılması amacıyla ise zenginleştirilmiş ders kitabı (z-kitap) uygulamasına geçilmiştir. Z-kitaplar, tabletlerde çalışan ve basılı ders kitabında bulunan içeriklere ve bu içeriklerle ilgili multimedya öğelerine ulaşmayı sağlayan en yeni teknolojilerdendir.

Özellikle İngilizce öğretiminde kullanılabilecek düzeydeki ders kitabı çeşitliliğinin fazla olması ve “dijital yerli” olarak adlandırılan günümüz öğrencilerinin istek ve beklentileri de düşünülürse, İngilizce öğretmenlerinin materyal seçimi konusunda daha dikkatli davranması gerekmektedir. Dijital nesil ya da Z kuşağı adıyla anılan yeni neslin öğrenme özelliklerinin önceki nesillerden farklı olarak daha çok bilişim teknolojisi odaklı olması beklenmektedir (Oblinger & Oblinger, 2005; Prensky, 2001). Ders kitabındaki programa uygunluk, bilimsel içerik, dil ve anlatım, görsel düzen, fiziksel yapı, olması gereken bölümler, yardımcı materyaller kategorilerinin her birini yeterli düzeyde temsil edilecek nitelikler belirlenmelidir (Kılıç ve Seven, 2006). Buna bağlı olarak ders kitapları gereksinim, beklenti ve olanaklara uygun yazılmalıdır (Durukafa, 2000).

Bilişim, mobil cihazlar ve internet teknolojilerinin gelişmesiyle de artık cihaz, zaman ve mekâna bağlı kalınmadan iletişim hızlı bir şekilde sağlanabilmektedir. Bu gelişmeler sonucunda küreselleşen dünyayı sınırları olmayan bir yerleşim yeri haline getirmektedir. Günümüzde akıllı telefon, cep bilgisayarı, tablet gibi mobil cihazlar ülkemizde de çok yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Yine bu gelişmeler ve bilgiye her an her yerden erişebilmesi isteği mobil cihazların ve mobil uygulamaların gelişimini de beraberinde getirdi. Bu da, yeni bir öğrenme modeli olan mobil öğrenmeyi ortaya çıkardı. Wang, Wiesemes ve Gibbons’a (2012) göre, “mobil öğrenme; mobil cihazların eğitimde kullanılmasıdır” şeklinde tanımlanmaktadır. The New Media Consortium ve Educause tarafından yayınlanan ve eğitimde güncel uluslararası teknoloji eğilimlerini inceleyip sunan Horizon 2011 raporuna göre, mobil cihazlar ile mobil uygulamalar eğitim-öğretim ortamlarında yoğun olarak kullanılmaktadır ve artarak kullanılmaya devam edecektir (Johnson ve diğerleri, 2011). Mobil araç ve mobil uygulamaların öğrenme ortamlarına dâhil edilmesinin son zamanlarda yaygınlaştığı görülmektedir (Kazancı ve Dönmez, 2013).

Mobil teknolojiler geleneksel öğretim materyalleriyle entegre olarak da kullanılabilir. Örneğin, QR Kodlar ve Artırılmış Gerçeklik teknolojisinin basılı materyaller üzerine entegrasyonu ile öğretim

materyallerinin hibridleşmesi sağlanmaktadır. Özellikle dijital yerliler olarak adlandırılan yeni nesil öğrencilerin eğitiminde bu gibi yeni teknolojilerden faydalanılmasının öğrenmeye olumlu katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Günlük hayatta çok sık karşılaşılan barkod teknolojisi, bilgiyi kodlamak için kullanılan bir teknolojidir. QR koddaki bilgilerin saklı olduğu kod, dâhili bir kamera ve QR kod okuma yazılımlı bir mobil cihaz tarafından çözülebilir (Saravani ve Clayton, 2009).

QR kod, konvansiyonel iletişim araçları ile dijital teknolojiler arasında bir köprü vazifesi gören yeni bir medya ve iletişim teknolojisidir. Geleneksel kitap, dergi ve gazete gibi bastırılabilir her türlü yüzey üzerine yerleştirilerek, geleneksel iletişim araçlarını hibrit iletişim araçlarına dönüştürür. (Aktaş, 2014: s.75). QR kodlar günümüzde birçok alanda kullanılmaktadır. Başlıca kullanım alanları alışveriş sektörü, reklamcılık, basın-yayın, eğitim ve ticarettir. QR kodlar her alanda kullanılabilirdiği gibi eğitim alanında da kullanılmaktadır. QR kodların geleneksel eğitim materyalleri üzerine yerleştirilebilmesi hibrit öğrenme materyallerinin geliştirilebilmesine zemin hazırlamıştır (Aktaş, 2014).

Artırılmış Gerçeklik - AG (Augmented Reality - AR) ise, kullanıcı tarafından bir kamera ile taratıldığında etrafımızdaki gerçek nesnelerin üzerine katmanlar ekleyerek gizlenmiş resim, video ve metin gibi dijital enformasyonun açığa çıkartılmasını sağlayan güncel bir teknolojidir.

Türkiye’de artırılmış gerçeklik teknolojisinin eğitimdeki örnekleri genellikle lise ve üniversite eğitimine yönelik fizik, coğrafya ve arkeoloji için hazırlanan çalışmalardır (Koyuncu ve Bostancı, 2007). Billingham, Kato & Poupyrev (2001 akt. Somyürek, 2014) “Sihirli Kitap (Magic Book)” adlı bir uygulama geliştirerek, metin temelli kitapları sanal animasyonlarla zenginleştiren bir öğrenme ortamı tasarlamışlardır. Araştırmacılar bu çalışmada artırılmış gerçeklik teknolojisinden faydalanmıştır.

Ders kitabı üreten bir Japon yayınevi şirketi olan Tokyo Shoseki tarafından artırılmış gerçeklik uygu-

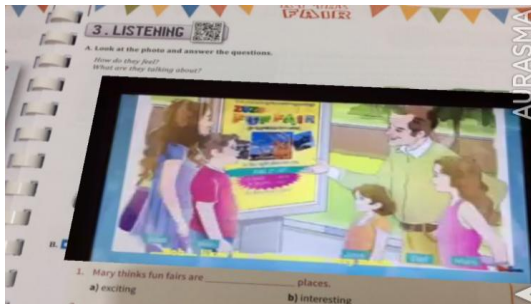
laması içeren bir hibrid ders kitabı üretilmiştir. Artırılmış gerçeklik yazılımı yüklenmiş bu basılı ders kitabının işaretli yerlerine akıllı telefon, tablet gibi mobil bir cihazın kamerası ile tarama yapıldığında basılı ders kitabının üzerinde dijital resim, slayt, ses dosyası, video, animasyon ve 3 boyutlu çizim gibi multimedya öğelerine ulaşılması sağlanmaktadır (Çınar, 2014). Ülkemizde öğrencilerin ilgi ve motivasyonları ile başarılarını artırması amacıyla kullanılan bu uygulamanın ders kitabına entegrasyonu bir yazılım firması ve bir yayınevi ortaklığında başlatılan Canlı Kitap isimli bir proje kapsamında uygulanmaktadır. Fakat bu projede web kamerası bulunan bir bilgisayar kullanılması zorunluluğu bulunmaktadır. Mobil bir cihazla kullanılabilen ve artırılmış gerçeklik teknolojisinin uygulandığı bir ders kitabı Türkiye’de henüz kullanılmamaktadır.

Bu sebeple, bu çalışmada artırılmış gerçeklik uygulaması destekli bir İngilizce ders kitabı bölümü hazırlayarak, bu kitap bölümünün uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma bir tasarım ve geliştirme araştırmasıdır. Bu amaçla, ortaokul 6. Sınıf İngilizce ders içeriğinde yer alan “At the fair” konusu hedef alınarak bu konuyla ilgili içeriğe multimedya öğeleri eklenerek görsel ve işitsel olarak daha zenginleştirilmiş bir şekilde görüntülenebilmesi amacıyla artırılmış gerçeklik destekli hibrit bir ders kitabı tasarlanmıştır. Resim 1, 2, 3 ve 4’te uygulamalar gösterilmiştir.

Ayrıca zenginleştirilmiş ders kitabı, açıklık ve anlaşılabilirlik açısından 24 öğrenci ve 12 öğretmene de inceltirilerek görüşleri alınmıştır. Ders kitabında anlaşılmayan yerler düzeltilmiş, alıştırma ve örneklerde gerekli eklemeler ve çıkarmalar yapılmış ve tasarımda da değişmesi gereken yerler değiştirilmiştir. Bu çalışmada yukarıda belirtilen çalışmalar sonrası hazırlanan kitabın uzman değerlendirme sonuçları paylaşılmaktadır.



Resim 1. Ses Dosyası



Resim 2. 3 Boyutlu Çizim Dosyası



Resim 3. Video Dosyası

2.1 Katılımcılar

Hazırlanan ders kitabı; içerik uygunluğu açısından Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde İngilizce öğretimini yürüten öğretim elemanlarının (1 öğretim görevlisi, 1 okutman); ders kitabı hazırlama ve materyal tasarımı ilkelerine uygunluğu açısından da aynı fakültede Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı derslerine giren Eğitim Teknolojisi uzmanlarının (n=8) da incelemesine sunulmuştur.

2.2 Veri Toplama Araçları

Uzmanların değerlendirme yaparken kullanmaları için ders kitabı hazırlama ilkeleri göz önüne alınarak araştırmacı tarafından çeşitli kaynaklar (Kılıç ve Seven, 2006; Biocchi, 2000; Kayapınar, 2009; Cunningsworth, 1984) kullanılarak 31 maddelik bir Uzman Görüş Formu oluşturulmuştur. Formda yer



Resim 4. Animasyon Dosyası

alan maddeler bulgular başlığı altında sunulmuştur.

2.3 Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) kullanılmıştır. Kapsam geçerlik indeksi, uzmanların örnek bölüme yönelik puanlarının birlikte uyumunu ve yeterliliğini göstermektedir.

3. BULGULAR

Uzman değerlendirmesinin sonunda araştırmacı tarafından Uzman Görüş Formundaki her bir maddenin Kapsam Geçerlik Oranı hesaplanmıştır.

Tablo 1'de KGO ve KGİ sonuçları verilmiştir. Buna göre, uzman değerlendirmesine göre ders kitabı değerlendirme ölçeğine ait KGO puanlarının ortalaması alınarak tüm ölçeğin KGİ değeri 0.86 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 1. Ders Kitabı Uzman Görüş Formu Kapsam Geçerlik Oranı ve İndeksi

Madde	Belirtke İfadesi	KGO
1.	Kazanım tablosu bulunuyor mu?	1.00
2.	Kelime bilgisi, sözlük bulunuyor mu?	.75
3.	Kitabın sonunda kaynakça var mı?	.75
4.	Kitabın yönlendirdiği web sitesinin kalitesi nedir?	.75
5.	İçindekiler sayfası bulunuyor mu?	1.00
6.	Sayfaların görsel tasarım kalitesi nasıl?	1.00
7.	Basitlik ilkesine uygun mu? (Genelden ayrıntıya, basitten karmaşığa gidilmiş mi?)	.75
8.	Taşıdığı eğitsel değer yeterli mi?	1.00
9.	Dersin hedeflerine ve kazanımlarına uygun mu?	1.00
10.	Etkinlikler bilgiyi inşa ettirmede yeterli mi?	1.00
11.	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun mu?	1.00
12.	Hedef davranışlara uygun mu?	1.00
13.	Kullanım esnekliği ve geliştirilebilirliği ne düzeyde?	1.00
14.	Motivasyon ve ilgiyi sağlaması ne düzeyde?	1.00
15.	Kullanımı kolay mı?	.50
16.	Öğrencinin katılımını sağlıyor mu?	1.00
17.	Resimlerin ve metinlerin birbirlerini tamamlamalarına ne derece özen gösterilmiş ?	.75
18.	Yazı tipi ve boyutu uygun mu?	.50
19.	Kullanılan görsellerin (resim, grafik) kalitesi ne durumdadır?	1.00
20.	Gereken yerde başlıklar, dip notlar ve kaynakçalar bulunuyor mu ?	.75
21.	Sayfanın altında, üstünde, yanlarında ve satır aralarında yeterli boşluklar var mı ?	.50
22.	Alıştırmaların cevapları bulunuyor mu ?	.75
23.	Kitabı destekleyen yardımcı araç-gereç (film, ses gibi multimedya içerik) var mı?	1.00
24.	Kelime ve cümleler sınıf düzeyine uygun mu ?	.75
25.	Metinler hedeflenen içeriğe uygun mu?	1.00
26.	Kitap genel olarak görsel tasarım ilkelerine uygun mu ?	.75

27 Kitap rahat okunabilir mi ?	.75
28 Kitap kullanışlı mı ?	.75
29. Edinilen beceri ve kazanılan davranışları ölçmeye yarayan sorulara yer verilmiş mi?	1.00
30. Bilgiler, ünite ve konularda mantıklı bir şekilde bölümlere ayrılmış mıdır ?	1.00
31. Sorular hedef davranışların alan ve düzeylerine uygun olarak hazırlanmış mı ?	1.00
Kapsam Geçerlik İndeksi (Kapsam Geçerlik Oranı Ortalaması) - KGİ	.86

Ölçeğin KGİ>KGÖ olduğundan uzmanların kitabın yeterliğine yönelik olarak kabul edilebilir düzeyde fikir birliğinde oldukları söylenebilmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonucu geliştirilen kitap bölümünün uzman görüşlerine dayalı olarak bazı özellikleri açısından yeterli bazı özellikleri açısından ise geliştirilmeye açık olduğu görülmektedir. Bu değişiklikler gerçekleştirilecek bu öğretim materyalinin gerçek etkisinin belirlenmesi için deneysel bir çalışmaya gereksinim duyulduğu düşünülmektedir. Bu deneysel çalışma da yazarlar tarafından başka bir çalışma olarak başlatılmıştır.

Geliştirilen kitap bölümünün hem İngilizce dersine yönelik hazırlanacak kitapların tasarımında hem de genel olarak tüm ders kitaplarının tasarımı sırasında örnek alınabilecek özellikleri bulunduğu söylenebilir. Bu açıdan artırılmış gerçeklik kullanımı İngilizce öğretimi, öğrenme/öğretme materyali tasarımı ve kitap tasarımı çalışmalarına katkı sağlayabilecek önemli bir potansiyele sahiptir. İleride yapılacak çalışmalarda farklı derslerde farklı konu alanlarında farklı etkinliklerle artırılmış gerçeklik uygulamalarının etkisini araştırarak ürün geliştirmeyi ve yaygınlaştırmayı hedefleyen proje vb. çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Kaynakça

- Aktaş, C. (2014). QR Kodlar ve iletişim teknolojisinin hibritleşmesi. İstanbul: Kalkedon
- Biocchi, F. (2000). Coursebook Evaluation Checklist. (Ders Kitabı Değerlendirme Formu) <http://www.crtpeparo.it/Materiali/Materiali%20di%20Valutazione/Course%20Book%20Evaluation%20CheckList.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Cunningsworth, A. (1984). Evaluating and selecting EFL teaching materials. London: Heinemann
- Çınar, D. (2014, 30 Eylül). Dijital Nesil İçin Hibrid Ders Kitabı: Augmented Coursebook. <http://www.egitimdeteknoloji.com/dijital-nesil-icin-hibrid-ders-kitabi-augmented-coursebook/> adresinden erişilmiştir.
- Durukafa, G. (2000), "Ders Kitabı Analizi ve Analiz Ölçütleri" Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi. Çanakkale.
- Gülbahar, Y. (2009). E-öğrenme. Ankara: PEGEM
- Johnson, L., R. Smith, H. Willis, A. Levine, ve K. Haywood. 2011. The 2011 Horizon Report. Austin, TX: The New Media Consortium. <http://www.educause.edu/Resources/2011HorizonReport/223122> adresinden 24 Mayıs 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Kaya, Z. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: PEGEM
- Kayapınar, U. (2009). Coursebook Evaluation by English Teachers. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/inuefd/article/download/5000004220/5000004733> adresinden erişilmiştir.
- Kazancı, A. ve Dönmez, F.İ. (2013). OKUL2.0 Eğitimde sosyal medya ve mobil uygulamalar. Ankara: Anı
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2006). Konu alanı ders kitabı inceleme. Ankara: PEGEM
- Koyuncu, B. ve Bostancı, E. 2007. Virtual Reconstruction of an Ancient Site: Ephesus, XIth Symposium on Mediterranean Archeology, 233-236.
- Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005). Is it age or IT: First steps toward understanding the net generation. Educating the net generation, 2(1-2), 20.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. On the Horizon, 9(5), 1-6.
- Saravani, S. A., & Clayton, J. F. (2009). A Conceptual Model for the Educational Deployment of QR Codes. Same Places, Different Spaces. Proceedings. Auckland. <http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland09/procs/saravani.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Somyürek, S. (2014, 20 Aralık). Öğrenme sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: artırılmış gerçeklik. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama 4 (1), 63-80
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/etku/article/view/5000055450/5000052755> adresinden erişilmiştir.
- Wang, R., Wiesemes, R. ve Gibbons, C. (2012) Developing digital fluency through ubiquitous mobile devices: findings from a small-scale study. Computers & Ubiquitous Mobile Education, 58(1), 570-578.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.01> adresinden erişilmiştir.
- Yalın, H. (1999). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd.Şti.

Kitap Tasarım İlkelerine Uygun Olarak Bilişim Güvenliğine Yönelik Bir Kitap Bölümünün Hazırlanması ve Değerlendirilmesi

Özcan Erkan AKGÜN*

Ömer Faruk GÖKMEN**

Hüseyin YAŞAR***

Gökhun Murat GÜVENDİ****

Özet

Bu çalışmanın amacı kitap tasarım ilkeleri göz önüne alınarak bir kitap bölümünün hazırlanması ve hazırlanan kitap bölümünün hedef kitle görüşleri ile değerlendirilmesidir. Çalışma öğretim tasarımı modellerinden "hızlı prototipleme öğretim tasarımı" modeli temel alınarak yürütülmüştür. Çalışmanın birinci (1) basamağında ihtiyaçları belirlemek adına öğretmen adayları ile görüşmeler yapılmış bu görüşmeler neticesinde öğretmen adaylarının bilişim güvenliği ile ilgili öğrenmek istedikleri konular belirlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde öne çıkan konunun e-ticaret güvenliği olduğu tespit edilmiş ve bu konuya yönelik alan yazın taranarak içerik toplanmıştır. Aynı zamanda çalışmanın bu aşamasında kitap tasarım ilkeleriyle ilgili alan yazın taranarak kitap tasarım ilkeleri çıkarılmıştır. Çalışmanın ikinci (2) aşamasında kitap tasarım ilkeleri ışığında Word Kelime İşlemci Programı kullanılarak e-ticaret güvenliği konusunu içeren bir prototip hazırlanmıştır. Çalışmanın üçüncü (3) aşamasında hazırlanan kitap tasarım ilkelerine uygun olarak hazırlanan prototip öğretmen adaylarına sunularak prototipi okumaları ve incelemeleri istenmiştir. Daha sonra öğretmen adayları ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler neticesinde öğretmen adayları hazırlanan kitap bölümünün içerik ve tasarım açısından iyi hazırlandığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden yola çıkarak çalışmanın son aşamasında (4) prototipte düzeltmeler yapılmış ve prototipin son hali oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kitap Tasarımı, Öğretim Tasarımı, Hızlı Prototipleme, Bilişim Güvenliği.

Abstract

The aim of this study is to design and develop a chapter of a course book by taking the principles of course book design into account and to evaluate that chapter in terms of those principles. This study was conducted on the basis of one of instructional design models which is "rapid prototyping". In the first phase of the study, interviews were applied to the teacher candidates in order to identify the needs and the topics that they would like to learn about information security. The data gathered from the interviews were analyzed and "e-commerce safety" is identified as the prominent issue. After that the content was collected by reviewing the related literature. In this phase, the principles of course book design were presented by reviewing the related literature as well. In the second phase of the study, a prototype which involves the issue of e-commerce security was developed by using Word Processor Program in the light of the principles of course book design. In the third phase of the study, the prototype which had been made according to the principles of the course book design was submitted to the teacher candidates and they were asked to read and examine it. Afterwards, interviews were carried out with teacher candidates. Teacher candidates stated that the chapter was designed well in terms of content and layout. In the last (forth) phase of the study, the last version of the prototype was produced by editing it based on the views of the teacher candidates.

Keywords: Course Book Design, Teaching Design, Rapid Prototyping, Teacher Candidates.

* Yrd. Doç. Dr., oakgun@sakarya.edu.tr, Sakarya Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri

** Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ABD, eposta: omerfarukgokmen@gmail.com

*** Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, Gölbaşı Halk Eğitim Merkezi, Gölbaşı, Adıyaman, e-posta: hsyasar@gmail.com

**** Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, Üzeyir Garip Ortaokulu, Arifiye, Sakarya, e-posta: gokhunmurat@gmail.com

1. GİRİŞ

Öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenler ve öğrenciler, dersi takibini sağlayacak ve öğrenmeyi artıracak öğretim materyallerine gereksinim duymaktadırlar. Ders kitapları, bu süreçte öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılan en temel öğretim materyalleridir (Geçit, 2010). Bu açıdan bakıldığında özellikle kitaplar eğitim-öğretim boyunca önemli ve vazgeçilmez öğretim materyalleri olmuşturlar (Ulusoy, 2008). Ders kitaplarının öğretim programlarının ve öğrenci düzeylerinin dikkate alınarak hazırlanması vazgeçilmez unsur olmalarında önemli etkiye sahiptir (Nalçacı, 2011). Kitap sadece elimize aldığımız basılı bir materyalden ibaret değildir. Kitaplar anlatılmak istenen içeriğin sınıflandırıldığı, düşüncelerin kaleme alındığı bilgi depolarıdır. Eğitim tarihi incelendiğinde en uzun soluklu hizmet veren eğitim materyalinin kitap olduğu bilinmektedir.

Kitap, hazırlanırken diğer materyallere oranla zamandan, maliyetten ve iş gücünden tasarruf edilmesine rağmen işlevselliği yüksektir. Günümüzde de en yaygın kullanılan eğitim materyali hiç kuşkusuz kitaptır. Öğretimde yaygın olarak kitapların kullanılmasının sebebi Kılıç ve Seven'e (2007) göre çevre imkânları, dersin özellikleri, öğretmenin formasyonu gibi özelliklerdir. Sınıf içinde kullanılması önerilen çeşitli geleneksel ve modern araç gereç olmakla birlikte yapılan araştırmalar günümüzde de kitabın sınıf içindeki yerinin çok önemli olduğunu; öğretmenin birçok etkinliği kitapla başlatıp kitapla sürdürdüğünü göstermektedir (Ceyhan ve Yiğit, 2004). Demirezen (2007) ders kitaplarının ders içinde kullanılan ve dersin süreç içerisinde gelişmesini etkileyen temel araçlar olarak nitelendirir. Ayrıca ders kitaplarının hazırlanmasının özenli bir çalışma gerektirdiğini bunun da emek ve işlevsellik açısından kalıcı bir ürün ortaya çıkardığını belirtmektedir.

Kitap tasarlama süreci dikkatle planlanmalı kullanılacak yöntem içeriğe uygun olarak seçilmelidir. Kitap tasarımı konusunda öğretim tasarımcıları çalışmakta ve bir kitap tasarımının nasıl olması gerektiğine yönelik tartışmalar yapmaktadırlar (Slough, Cavlazoğlu, Erdoğan, Wakefield ve Akgün, 2012). Uşun (2006) ders kitaplarını oluşturan öğelerin kitap tasarım ilkelerine uygun düzeyde ve formatta olmasının öğretimin hedeflerini gerçekleştirmede önemli bir unsur olarak görmektedir. Bu bakımdan kitapların içerik ve tasarım açısından iyi oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Alpan (2008) ders kitaplarında metnin içeriğinin anlaşılabilirliği kadar, tasarımının da anlaşılır olmasının öğ-

renmeye yardımcı olduğu vurgulamaktadır. Kitap tasarımı süreci; alanın seçimi, metnin oluşturulması, dizgi/grafik tasarımının yapılması, deneme baskısının yapılması ve basım onayından geçmektedir (Namdar, 2013). Kitap hazırlarken dikkat edilmesi gereken temel ilkeler vardır. Bunlar:

1. Kitabın ne için hazırlandığını gösteren *amaçlar* bölümü,
2. Kitap içeriğine yönelik ipuçları içeren *anahtar kelimeler* bölümü,
3. Öğrenenlerin hangi konuları öğreneceğini belirten *içindekiler* bölümü,
4. Sayfa kenarlarında yer alan *bilgi kutucukları* bölümü
5. Okuyuculara yönlendirilen *sıra sizde* bölümü
6. Metin içerisinde ek bilgi için kitap, internet gibi kaynaklara *yönlendirme* bölümü
7. Metin içindeki *işaretler* ve kullanımları
8. Metin içinde kullanılan *görsel öğeler*
9. Metnin kısa ve açıklayıcı cümleler ile anlatıldığı *özet* bölümü
10. *Değerlendirme soruları* bölümü'dür. (Kılıç ve Bozkaya, ty).

Bunların yanında kitap tasarımı yapılırken başlıkların içeriği kapsayacak şekilde oluşturulması, gerekirse başlık düzeylerinin ve alt başlıkların yapılması, odaklanmayı artıracak vurgulu, kalın, altı çizili gibi yazım tiplerinin kullanılması, grafiklerin ve görsellerin bilgilerin beyinde kalıcılık sağlayacak şekilde organize edilmesi göz önünde bulundurulmalıdır (Jonassen, 1982). Şahin (2012) başlıklar, dikkat çekme araçları, öğretim hedefleri, özetler gibi metin örgütleyicileri; metnin ana fikri, olayların sıralanması, neden-sonuç ilişkisi gibi metindeki üst düzey yapılar; öğrenciyi düşündürecek ve dikkatini çekecek soruların; görsel öğelerin kullanımı, görsellerin tutarlılığı, görsellerin sayfa içerisine yerleştirilmesi gibi görsel öğelerin; sayfa içerisindeki metnin bütünlüğü, sayfa içerisindeki boşluklar gibi sayfa tasarım ilkelerinin kitap tasarım sürecinde dikkate alınmasının işlevsel olacağını belirtmektedir. Küçükahmet (2010) ders kitapları genel olarak yazı genişliği, sayfa genişliği, sayfa sayısı, renk ve kullanımı açısından düzeye uygun olması gerektiğini belirtmektedir.

Kitapların tasarlanmasında yukarıda bahsedilen kitap tasarım ilkelerinin temel alınmasının faydalı sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Ders kitaplarının hazırlandıktan sonra hedef kitle tarafından değerlendirilmesi de önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada kitap tasarım ilkelerine uygun

olarak bir kitap bölümünün hazırlanması ve bu kitap bölümünün değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Elektronik ticaret güvenliği kitap bölümünün tasarlanmasında, öğretim tasarımı modelleri arasında yer alan, Tripp ve Bichelmeyer tarafından geliştirilen Hızlı Prototipleme Tasarım Modeli Kullanılmıştır. Hızlı Prototipleme Tasarım Modeli öğretim programı oluşturmaktan çok öğretimi geliştirmek amacıyla ortaya çıkmış bir modeldir (Şimşek, 2014). Model dört aşamadan oluşmaktadır. Modelin aşamaları ve bu aşamalarda araştırma kapsamında neler yapıldığı aşağıda belirtilmiştir.

2.1 Gereksinimlerin Çözümlemesi

Araştırmanın birinci aşamasında bilişim güvenliğinin sağlanmasına yönelik gereksinimlerin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ihtiyaç analizi ile başlanmıştır. "Bilişim Güvenliği" ile ilgili hazırlanacak kitap bölümünün konusunun belirlenmesi için Sakarya Üniversitesinde farklı öğretmenlik programlarında okumakta olan ve rastgele belirlenen 14 öğretmen adayıyla görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmen adayları tarafından en fazla öğrenilmek istenen ve ihtiyaç olduğu ifade edilen "Elektronik Ticaret Güvenliği" konusu seçilmiştir.

2.2 Prototip Oluşturma

Kitap bölümünün konusu ve amaçları belirlendikten sonra, ikinci aşamada kitap tasarımıyla ilgili alan yazın taranmış ve kitap bölümünde kullanılacakımız kitap tasarım ilkeleri belirlenmiştir. Belirlenen e-ticaret güvenliği ile ilgili kitap bölümü, tasarım ilkeleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.

2.3. Prototipin Kullanılması

Araştırmanın üçüncü aşamasında hazırlanan kitap bölümü, rastgele belirlenen ve farklı bölümlerinde okuyan 8 öğretmen adayına sunulacak tasarımı ve içerik açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Hazırlanan kitap bölümünü inceledikten sonra öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmıştır.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Kitap Bölümünde Kullanılan Renklerle İlgili Görüşleri

Kategori	Öğretmen Adayları	f
Güzel	ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8	7
Daha canlı renkler kullanılabilir	ÖA1	1

Tablo 1.'de görüldüğü gibi kullanılan renklerle ilgili öğretmen adaylarının %87,5'i renklerin güzel olduğunu belirtirken, %12,5'i ise daha canlı renkler kullanılabilirdiğini ifade etmiştir. Daha canlı renkler kullanılabilirdi görüşünün belirten ÖA1 bunu şu şekilde ifade etmiştir: "Renklerin dağılımı kötü olma-

Görüşmeler, kitap bölümünün tasarımıyla ve içeriğiyle ilgili soruların bulunduğu görüşme formu aracılığıyla yapılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış ve daha sonra bu kayıtlar kelime işlem programına aktarılmıştır. Kelime işlem programına aktarılan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, bulgular başlığı altında sunulmuştur. Bulguların sunulmasında öğretmen adayları kodlarla belirtilmiştir (ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8).

2.4 Prototipi Oluşturma

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler sonucunda prototipi hazırlanan kitap bölümü, tasarım ve içerik açısından tekrar incelenmiş ve gerekli görülen düzeltmeler yapılarak prototipin son hali oluşturulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir. E-ticaret güvenliği ile ilgili hazırlanan kitap bölümünün öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirildiği araştırmada, bulgular iki bölümde ele alınmıştır. Birinci bölüm tasarımıyla ilgili bulgular, ikinci bölüm ise içerikle ilgili bulgular şeklindedir.

3. 1 Tasarımla İlgili Bulgular

E-ticaret güvenliği kitap bölümünün tasarımıyla ilgili bulgular 6 başlık altında sunulmuştur. Bunlar; kullanılan renkler, paragraf yapısı, görseller ve tablolar, ipucu notlar, yazım dili, tasarım hataları şeklindedir.

3. 2 Kullanılan Renklerle İlgili Bulgular

E-ticaret güvenliği hakkında hazırlanan kitap bölümünde kullanılan renkler beyaz ve mavinin tonları şeklindedir. Öğretmen adaylarının kullanılan renklerle ilgili görüşleri aşağıdaki Tablo 1.'de gösterilmiştir.

makla beraber daha canlı renkler kullanılabilirdi". ÖA2 ise kullanılan renklerle ilgili olarak; "Turkuaz ve beyaz görsellik açısından güzel. Ayrıca ferahlık ve okuma isteği veriyor bence renkleri güzel olmuş." ifadesini kullanmıştır.

3.3 Paragraf Yapısıyla İlgili Bulgular

Hazırlanan kitap bölümü 1,5 satır aralığı, Times New Roman yazı tipi ve 12 punto yazı büyüklüğünde hazırlanmış ve paragraf başlangıçlarında girintilere yer verilmemiştir. Ayrıca paragrafların sayfadaki konumu, soldan 4 cm boşluk ve sağdan 2,5 cm boşluk olacak şekilde tasarlanmıştır.

Öğretmen adaylarının tamamı kitap bölümünde kullanılan paragraf yapısını ve paragrafların sayfadaki konumunu güzel bulmuştur. Ayrıca bu şekildeki paragraf yapısının okuyucuda olumlu etki bırakacağını ifade etmişlerdir. ÖA3 paragraf yapı-

Tablo2. Öğretmen Adaylarının Kitap Bölümünde Kullanılan Görseller ve Tablolara İlgili Görüşleri

Kategori	Öğretmen Adayları	f
İyi	ÖA3, ÖA5, ÖA6, ÖA8	4
Görsel açıdan zengin ve uyumlu	ÖA1, ÖA2	2
Tablolar iyi olmaması	ÖA4	1
Görsellerde çerçeveler iyi olmaması	ÖA7	1

Tablo 2.'de görüldüğü gibi görseller ve tablolar öğretmen adaylarının %75'i tarafından olumlu görüşlerle ifade edilmişken, %25'i olumsuz görüşler belirtmiştir. ÖA4 görsellerin ilgi çekici olduğunu fakat tabloların iyi olmadığını belirtmiş ve bunu "Resimlerde, gerçek ekran görüntüleri ve amblemler olduğu için görsel açıdan ilgi çekici, tablolar ise anlaşılır ama ilgi çekici değil" şeklinde ifade etmiştir. ÖA7 ise görsellerde kullanılan çerçevelerin iyi olmadığını belirtmiş ve bunu "Hepsinin çerçeveler içerisinde gösterilmesinin çok daha iyi olacağını düşünüyorum" şeklinde ifade etmiştir.

3.5 İpucu Notlarla İlgili Bulgular

Konunun önemli noktalarına dikkat çekmek için sayfa kenarlarında kullanılan kutucuklarla ilgili olarak öğretmen adaylarının %87,5'i güzel olmuş görüşünü belirtmiştir. ÖA8 ise olumsuz görüş

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Kitap Bölümünün Tasarımındaki Karşılaştıkları Hatalarla İlgili Görüşleri

Kategori	Öğretmen Adayları	f
Yazım Yanlışları	ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7	6
Hata yok	ÖA1, ÖA8	2
Anlatım bozukluğu olan cümleler	ÖA3	1

Tablo 3.'de görüldüğü gibi tasarımla ilgili en çok dile getirilen hata yazım yanlışlarıdır. ÖA3 tasarımla ilgili olarak yazım yanlışlarının ve hatalı cümlelerin olduğunu ifade etmiştir. Bunu "Yazım yanlışları ve hatalı cümleler kullanılmış" şeklinde ifade etmiştir.

3.8 İçerikle İlgili Bulgular

E-ticaret güvenliği kitap bölümünün içeriğiyle ilgili bulgular 5 başlık altında sunulmuştur. Bunlar; içeriğin kapsamı, içeriğin katkısı, kazanım içerik

siyle ilgili olarak; "Kenarlıkların sade, satırlar arası boşlukların okumaya uygun olduğunu düşünüyorum" görüşünü belirtmişken, ÖA8 ise "Sıklımadan okunuyor satırlar arasında boşluk olması güzel olmuş. Kitap basılırken bu kadar boşluk olabilir mi olursa güzel olur mu onu bilemiyorum ama başarılı bir tasarım olmuş" görüşünü ifade etmiştir.

3.4 Görseller ve Tablolara İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının kitap bölümünde kullanılan görseller ve tablolar hakkındaki görüşleri Tablo 2.'de belirtilmiştir.

belirmemiş fakat daha iyi tasarlanabileceğini dile getirmiştir ve bunu "Görsel açıdan güzel fakat kutucuklar daha okunaklı yapılabilirdi. Yazı sitili bence uymamış" şeklinde ifade etmiştir.

3.6 Yazım Dili ile İlgili Bulgular

Hazırlanan kitap bölümünde kullanılan dil öğretmen adaylarının tamamı tarafından sade ve anlaşılır olarak bulunmuştur. Bazı yazım yanlışlarının olduğu ayrıca ifade edilmiştir. ÖA2 bununla ilgili olarak "Yeterince sade ve anlaşılır bir dile sahip yalnız yapılan hatalar tekrar gözden geçirilmeli ve düzeltilmelidir" görüşünü ifade etmiştir.

3.7 Tasarım Hatalarıyla İlgili Bulgular

Hazırlanan e-ticaret kitap bölümü ile ilgili öğretmen adayları tarafından dile getirilen hatalar Tablo 3.'de belirtilmiştir.

uyumu, değerlendirme bölümü ve özet bölümü şeklindedir.

3.9 İçeriğin Kapsamıyla İlgili Bulgular

Hazırlanan kitap bölümünün kapsamı ile ilgili olarak öğretmen adaylarının %50'si yeterli, %37,5 fikrim yok ve %12,5 yetersiz görüşünü belirtmiştir. ÖA5 içerik kapsamının yeterli olduğunu ifade etmiş ve bunu "e ticaretin bileşenlerinden yola çıkılarak anlatım yapılmış ve temel bir alışveriş örneği konulmuştur. Daha fazla içeriği genişletmeye gerek yok bence"

şeklinde ifade etmiştir. ÖA4 ise içerik kapsamının yeterli olmadığını ifade etmiş ve bu yetersizliği “İçerikte E-ticaret ile ilgili güvenlik ve ya başka bir problemle karşılaşan kullanıcının hemen yapması gereken şeyler de olabilirdi. Bu konu için de yapılması gereken basamaklar adım adım anlatılabilirdi” şeklinde ifade etmişti.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Kitap Bölümünün İçeriğinin Sağladığı Katkıyla İlgili Görüşleri

Kategori	f	Öğretmen Adayları
3D Secure Ödeme Tipi Kullanımı	2	ÖA4, ÖA5
Alış Verişte Dikkat Edilecek Noktalar	2	ÖA1, ÖA2
Alış Veriş Yapılacak Siteyi Tanıma	1	ÖA2
Sanal Kart Kullanımı	1	ÖA3
Sanal Klavye Kullanımı	1	ÖA4
SSL	1	ÖA5
SQL İnjection	1	ÖA6
Alış Veriş Korkum Kalmadı	1	ÖA8

Tablo 4.’de görüldüğü gibi öğretmen adayları e-ticaret kitap bölümünden çeşitli başlıklarda faydalanmışlardır. 3D Secure ödeme tipi ve alış-verişte dikkat edilecek noktalar en fazla frekansa sahip konulardır. ÖA2 alış-verişte dikkat edilmesi gereken noktaları öğrendiğini belirtmiş ve bunu “Yapılması gerekenler ve dikkat edilmesi gereken hususlara değinilmesi dikkatimi çekti. İnternette alış veriş yapıldığında en azından artık insanlar nelere dikkat etmesi gerektiğini ve ona göre alış veriş yapacağı siteyi tanımış ve bilmiş olacaklar” şeklinde ifade etmiştir.

3.12 Kazanım-İçerik Uyumuyla İlgili Bulgular

Kitap bölümünün giriş kısmında verilen kazanımların edinilmesi ile ilgili olarak içeriği tüm öğretmen adayları yeterli olarak görmüşlerdir. İçeriğin belirtilen kazanımları kazandırmada ve güvenli e-ticaret yapılabilmesi için gerekli yeterlilikleri kazandırdığı ifade edilmiştir. ÖA1 bununla ilgili olarak; “Belirtilen hedeflerle içerik gayet uyumludur, istenilen hedeflere ulaştıran bir bölüm olmuş” şeklinde görüş belirtmiştir.

3.14 Değerlendirme Bölümüyle İlgili Bulgular

Hazırlanan kitap bölümünün değerlendirme kısmında okuyucuya açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Yöneltilen sorular kitap bölümünün başlangıcında belirtilen kazanımları ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. Değerlendirme bölümü ile kazanım durumlarının ortaya konması ve içeriğin kazanımları kazandırmada ne derece yeterli olduğunu ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarından %62,5’i değerlendirme kısmını yetersiz görmüştür. %37,5’i ise değerlendirme kısmının yeterli olduğunu ifade etmiştir. ÖA6 değerlendirme bölümünün yeterli olduğunu belirtmiş ve bunu “İçeriğe uygun sorular seçilmiş. Değerlendirme açısından yeterli olduğunu düşünüyorum” şeklinde ifade etmiştir. ÖA7 ise

3.10 İçeriğin Katkısı İle İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının tamamı e-ticaret bölümünün içeriğinin pek çok konuda fayda sağladığını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının içerikte ilginç buldukları ve yeni bilgiler edindikleri konular Çizelge 4.’de belirtilmiştir.

değerlendirme kısmındaki soruların kullanıcı bakış açısıyla sorulması gerektiğini belirtmiş ve bunu “E-mağazada alışveriş yapmanın aşamalarını açıklayınız sorusu yerine E-mağazada alışveriş yapacak olsanız hangi aşamaları geçirirsiniz? sorusu cevaplayıcıya daha dönük bir soru olurdu. Yani değerlendirme soruları kullanıcı bakış açısıyla sorulmalı bence” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen adayları farklı soru türlerinin de kullanılmasını önermiş ve ÖA8 bununla ilgili olarak “Doğru yanlış soruları konulsa güzel olurdu bence” görüşünü ifade etmiştir.

3.13 Özet Bölümüyle İlgili Bulgular

Kitap bölümünün son kısmında yer alan ve bölümü kısaca açıklayan özet bölümü öğretmen adaylarının tamamı tarafından yeterli olarak görülmüştür. Öğretmen adayları özet kısmının açık, anlaşılır ve verilen içeriği kapsayıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Özet kısmıyla ilgili olarak ÖA4; “Özet bütün bölümlerden genel bilgilere yer vermiş” görüşünü ifade etmiştir.

4. SONUÇLAR

Bu araştırmada e-ticaret güvenliğine yönelik hazırlanan kitap bölümüne ilişkin sonuçlar tasarım ve içerik olmak üzere iki şekilde ele alınmıştır. Tasarım açısından bakıldığında bu araştırmada öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu e-ticaret güvenliğine yönelik hazırlanan kitap bölümünde kullanılan beyaz ve mavinin tonları şeklinde renklerin iyi olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle bir öğretmen adayı bu renklerin okuma isteği uyandırdığını vurgulamıştır. Satırlar arası boşluklar konusunda benzer şekilde çoğu öğretmen adayı satırlar arası boşlukların okumaya uygun olduğunu ve satır aralığının geniş tutulmasının okumayı kolaylaştırdı-

ğını belirtmişlerdir. Kitap bölümünde yer alan görsellere ilişkin öğretmen adayları resimlerde daha çok gerçek ekran görüntülerinin kullanılmasını görsel açıdan ilgiyi çektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın en dikkat çeken sonucu sayfa kenarlıklarında yer alan bilgi kutucukları olmuştur. Özellikle çoğu öğretmen adayı sayfanın kenarlarında verilen bilgi kutucuklarının önemli noktalara dikkat çekme, özet bilgi içermeye, uyarılarda bulunma gibi özelliklere sahip olmasının dikkati çektiğini ve bunun da içeriğin anlaşılması üzerine olumlu etki ettiğini vurgulamışlardır. Nitekim benzer bilgi kutucuklarının açık öğretim fakültesi kitaplarında son zamanlarda sıklıkla görülmesi (Bozkaya, 2002) bilgi kutucuklarının önemini göstermektedir.

Hazırlanan e-ticaret güvenliği kitap bölümünün içeriğiyle ilgili birçok öğretmen adayının içeriğin kapsamının yeterli olduğu konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Bölümün içerik kapsamının yanında birçok öğretmen adayı e-ticaret güvenliği ile ilgili önemli ve yeni bilgiler edindiklerini vurgulamışlar. Özellikle bazı öğretmen adaylarının 3D Secure, sanal kart, SSL gibi konuları yeni duyduklarını belirtmeleri, içeriğin kapsamının yeterli olduğu bulgusunu destekler niteliktedir. Ayrıca öğretmen

adaylarının kitap bölümünün başında yer alan kazanımların içerikle uyumlu olduğunu belirtmeleri, kazanım-içerik tasarımının uygun olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bunun yanında kitap bölümünün sonunda yer alan değerlendirme sorularının kazanımların sağlanıp sağlanmadığının tespit edilmesi açısından uygun olduğu belirtilirken buna ek olarak değerlendirme sorularının sayıca fazla olduğu ifade edilmiştir. Son olarak öğretmen adayları içeriğin son bölümünde yer alan özet kısmının açık, anlaşılır olduğunu ve verilen içeriği özetlediğini belirtmişlerdir. Genel olarak kitap tasarım ilkelerine uygun bir şekilde hazırlanan kitap bölümünün, tasarım ve içerik açısından öğretmen adayları tarafından beğenildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma hazırlanan kitap bölümüyle ilgili dış uzman görüşlerinin alınmaması, kitabın yaygınlaştırılmaması ve kitabın öğrenme üzerindeki etkililiğinin belirlenmemesi açısından sınırlılıklara sahiptir. İleride yapılacak çalışmalarda bu sınırlılıkları giderecek ve tasarım yapılırken dikkate alınan özelliklerin etkililiğini belirleyecek araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Alpan, G. (2008). Ders Kitaplarındaki Metin Tasarımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,6(1), 107-134.
- Bozkaya, M. (2002). AÖF Ders Kitaplarında Kullanılan Farklı Düzenleyicilerin Öğrenmedeki tutumlara Etkisi. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Açıköğretim Fakültesi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.*
- Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (2004). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirezen, A. (2007). Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Göre Hazırlanan Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Anlatım Teknikleri ve Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkileri. *Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Geçit, Y. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Okunabilirlik Derecesinin Türkçeye Uyarlanmış Flesh Formülüne Göre Değerlendirilmesi. *Elazığ: 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 47-49.*
- Jonassen, D.H. (1982). *The Technology of Text*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Kılıç L. ve Bozkaya, M. (ty). *17 Adımda Ders Kitabı Hazırlama*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2007). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi* (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2010). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*, Ankara: Nobel yayınları.
- Nalçacı, A. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Erzurum Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 321-335
- Namdar, M. (2013). Kütüphaneci Bakış Açısıyla Üniversite Yayıncılığı : Boğaziçi Üniversitesi ve Maltepe Üniversitesi Örneklerinin TSE Standartlarına Göre İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.*
- Slough, S., Erdoğan, N., Cavlazoğlu, B., Wakefield, J. ve Akgün, Ö.E. (2012). Designers Discussing Design: An Investigation into the Design of an Innovative Science Textbook Designed to Take Advantage of Multi-Touch Tablet Technology and The Cloud. *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. 1227-1232.

- Şahin, M. (2012). Ders Kitaplarının Mesaj Tasarımı İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 13(3)*, 129-154
- Şimşek, A. (2014). *Öğretim Tasarım Modelleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Ulusoy, K. (2008). Sosyal Bilgilerde Ders Kitapları. Bayram Tay ve Adem Öcal (Ed.) *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (ss. 191-216). Ankara: Pegem Akademi.
- Uşun, S. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

Sınıf Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına İlişkin Farkındalık Düzeyleri

Fatime BALKAN KIYICI*

Şule ELMALI**

Özet

Öğretmenlerin fen bilimleri dersi öğretim programının öğeleri ve uygulanma ilkeleriyle ilgili gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olmaları verimli ve etkili bir fen öğretimi açısından son derece önem arz etmektedir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının fen bilimleri dersi öğretim programının vizyonu, felsefesi, öğrenme alanları, benimsenen strateji ve yöntemler, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ilgili farkındalık düzeylerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışma grubunu, meslek yaşantılarında ilkokullarda fen derslerini yürütecek olan ve 2014-2015 bahar yarıyılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda 4. sınıfta öğrenim gören toplam 46 sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada açık uçlu sorulardan oluşan bir form kullanılarak, veriler nitel olarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, sınıf öğretmen adaylarının fen bilimleri dersi öğretim programının vizyonu hakkında önemli bir bölümünün doğru bilgiye sahip olduğu, programdaki öğrenci ve öğretmen rollerinin tanımlanmasına ilişkin bilgilerinin iyi düzeyde olduğu, çağdaş ölçme ve değerlendirme tekniklerinin programda belirtildiği biçimde kullanılmasına eğilimli oldukları ancak, öğrenme alanlarına ilişkin bilgi ve farkındalık düzeyinin düşük olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri dersi, öğretim programı, sınıf öğretmen adayı.

Abstract

It has great importance that teachers' having with the necessary information about the elements and principles applied skills, attitudes and values of science education curriculum in terms of efficient and effective science education. In this research, it is intended to investigate that teacher candidates' level of awareness about vision of the course curriculum, philosophy, learning areas, adopted strategies and methods, measurement and evaluation approaches. 46 4th grade students constitute the study of the group who enrolled Sakarya University Department of Early Childhood Education Teaching Program in spring term of 2014-2015 academic year. Research data were collected qualitatively by an open-ended questionnaire. Content analysis was used to analyze qualitative data. According to findings, most of the early childhood teacher candidates have correct information about vision of science education curriculum and good level at identification of the roles of students and teachers in the program and prone to use measurement and evaluation techniques as directed in the program however, it was also observed that their level of knowledge and awareness regarding the learning fields was low.

Keywords: Science lesson, curriculum, early childhood teacher candidate.

* Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, fbalkan@sakarya.edu.tr

** Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, suleelmali@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Günümüzde sorumluluk alabilen, problem çöze-bilme kapasitesi yüksek, eleştirel ve analitik düşü-nebilen yetişmiş insan gücüne hayatın her alanında ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacı gidermek ve hızla değişen çağın dinamiklerinin önemli bir unsuru olan nitelikli insan gücünün yetişmesinde, verimli ve etkili bir eğitim süreci hayati öneme sahiptir. Araştırma, sorgulama, yaratıcılık, analitik düşünme, empati yapabilme, özgüven gibi beceriler-in edinilmesi ve geliştirilmesi açısından fen dersin-in eğitim ve öğretim sürecindeki etkisi oldukça büyüktür. Öğretim programlarının hazırlanmasın-da bu husus gözetilerek fen dersi vizyonu; bilimsel yöntem ve teknikler kullanabilen, karşılaşılan bir problem durumu hakkında akılcı yorumlar yapabi-len, eleştiri ve muhakeme becerisi yüksek ve yaşam boyu öğrenmeye odaklı, merak duygusunu canlı tutabilen bireylerin yetiştirilmesi olarak tanımlan-mıştır (MEB, 2005).

Hızlı bilgi oluşumunun, paylaşımının ve aktarımı-nun yaşandığı ve "bilgi çağı" olarak adlandırılan 21. yüzyıla uyum hedefi gözetilerek, ülkemizde 2004 yılı itibarıyla öğretim programlarının düzenlenme-sinde köklü değişikliklere gidilmiştir. Ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda öğretim programı güncel-lenmiş, "Fen bilgisi" dersinin ismi, "fen ve teknolo-ji" olarak değiştirilmiştir (Pehlivan, 2010).

2013 yılındaki revizyon ile fen dersi "Fen Bilimleri" olarak değiştirilmiştir. Bununla beraber, öğretim programı revizyonu kapsamında, fen ve teknoloji okuryazarlığı ifadesi, "fen okuryazarı" olarak yenilenmiş, bireylerin bütün değişimlerin fen ve doğal çevreyle olan ilişkisini kavraması ve fen bilimleri ile ilişkili meslek sahiplerinin, toplumsal sorunların çözümünde önemli olduğu ilavesi yap-ılmıştır (MEB, 2013; Karatay, Timur ve Timur, 2013). Sistemdeki değişikliğe bağlı olarak, fen bilimleri dersi ilkökul 3. sınıftan itibaren okutulma-ya başlanmış, 3. ve 4. sınıfta sınıf öğretmenleri tarafından, 5. sınıftan itibaren branş öğretmenleri tarafından yürütülmeye başlanmıştır. Bu durum, 3.ve 4. sınıfta fen bilimleri dersi kapsamında öğret-menlik yapan sınıf öğretmenlerinin iyi bir alan ve program bilgisine sahip olması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Hazırlanan öğretim programının işlevselliği, pro-gramın uygulayıcısı olan öğretmenlerle doğrudan ilişkilidir. Literatürde fen dersi öğretim programı ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı, programın öğeleri ve programda yer alan bazı beceriler, programın uygulamadaki başa-rısına olan inanç, karşılaşılan güçlükler ve öneriler-

le ilgili çalışmalar mevcuttur (Tüysüz ve Aydın, 2009; Gömleksiz ve Bulut, 2007; Kırıkkaya, 2009; Toraman ve Alıcı, 2013;) Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri nitelikli öğretmen yetiştirme hususunda kapsamlı biçimde ele alınmış, öğretmen genel yeterlikleri ve özel alan yeterlikleri olmak üzere ayrı ayrı kılavuzlanmıştır. Genel yeterlik alt boyut-lardan biri öğretmenin program ve içerik bilgisine sahip olması gerektiğini işaret etmektedir. (MEB, 2008). Alanyazın incelendiğinde, fen bilimleri dersi öğretim programıyla ilgili çalışmaların genellikle fen bilgisi öğretmenleriyle gerçekleştirilmiş olup, programa ilişkin görüşlerinin belirlenmesine odak-lanıldığı fark edilmiştir. Eğitim fakültelerinde öğrenim süreci devam eden öğretmen adayları, mezun olup göreve başladıklarında; dersi planlan-ma, elverişli bir öğrenme ortamı hazırlama ve etkili bir şekilde uygulama noktalarında güçlükler yaşa-yabilmektedir. Bu nedenle benzer araştırmaların, öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir. Öğretim programlarının uygulamada-ki etkinliği ve verimliliği için öğretmenlerin gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olmaları son derece önemlidir.

Ayrıca, fen bilimleri dersiyle ilk kez karşılaşacak öğrencilerin sağlam bir alt yapı ve derse ilişkin olumlu tutum değer, sorumluluk kazanmasını dersi ilk kademede yürütecek olan sınıf öğretmenlerinin rolü kritiktir. Bu bağlamda, sınıf öğretmeni olarak mezun olacak son sınıftaki öğretmen adaylarının fen bilimleri dersi öğretim programının temel ilkeleri, felsefesi, kapsamı, ölçme değerlendirme yaklaşımları ve güncellenen şeklinin boyutlarıyla ilgili bakış açılarının belirlenmesi, farkındalık dü-zeylerinin ortaya çıkarılması anlamlıdır. Böylelikle, öğretmen adaylarının mezun olmadan önce prog-ramla ilgili bilgi seviyelerinin ortaya çıkarılması, eksikliklerin belirlenerek giderilmesi için gerekli çalışmaların düzenlenmesi açısından önemli ola-caktır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma, sınıf öğretmen adaylarının fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin farkındalık düzey-lerinin belirlenmesini amacıyla gerçekleştirilen betimsel bir araştırmadır. Araştırmada veriler açık uçlu soru formu ile nitel olarak elde edilmiştir.

2.1.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda 4. sınıfta öğrenim görmekte olan ve gönüllü olarak katılan 46 sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılacak veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Sınıf öğretmen adaylarının fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin farkındalık düzeylerini ortaya çıkarmak üzere açık uçlu soru formu hazırlanmıştır. Açık uçlu soru formunun hazırlanmasında alanyazın taraması yapılmış ve toplam 8 sorudan oluşan taslak açık uçlu form geliştirilmiştir. 4 adet alan uzmanından (2 fen bilgisi eğitimi uzmanı, 1 eğitim bilimleri uzmanı ve 1 öğretmen) görüşler alınarak forma son hali verilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Açık uçlu soru formu öğretmen adaylarına uygulandıktan sonra veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011,s:227). Veriler analiz edilirken öğretmen adayları Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 şeklinde kodlanmış, verilerden sırasıyla kodlar elde edilmiş ve temalaştırılmıştır.

3. BULGULAR

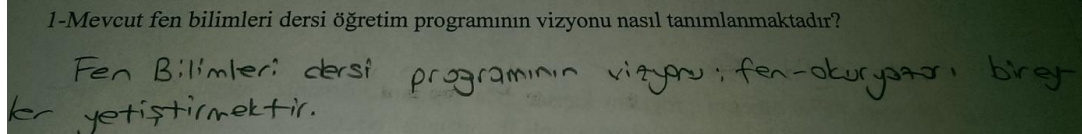
Sınıf öğretmen adaylarının fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin farkındalık düzeyleri ile ilgili elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. Mevcut Fen Bilimleri Öğretim Programının Vizyonuna İlişkin Bulgular

	Frekans(f)
Fen okuryazarı birey yetiştirme	46

Tablo 1'e göre mevcut fen bilimleri dersi öğretim programı vizyonunun çalışma grubunun tamamı tarafından tam ve doğru olarak ifade edildiği orta-

ya çıkmıştır. Ö6'dan doğrudan alıntıya aşağıda yer verilmiştir.



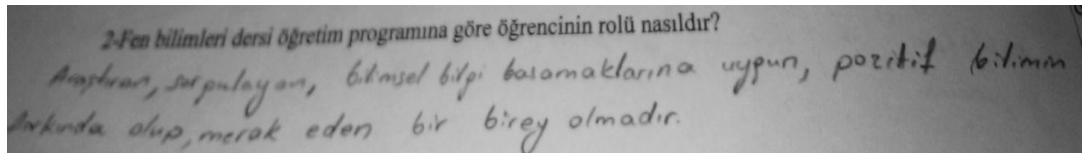
Resim 1

Tablo 2. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenci Rolüne İlişkin Bulgular

	Frekans(f)
Sorgulayıcı / Araştırmacı	31
Öğrenci merkezde/aktif/etkin	29
Yaparak yaşayarak öğrenen	13
Düşünme becerilerine sahip	9

Tablo 2'ye göre fen bilimleri dersi öğretim programındaki öğrenci rolünün öğretmen adayları tarafından, fen öğretim programındaki tanımla uyumlu olarak, en sık "araştırmacı, sorgulamacı" olarak

nitelendirildiği görülmektedir. Ö40 kodlu öğretmen adayının aşağıdaki ifadesi örnek olarak gösterilebilir.



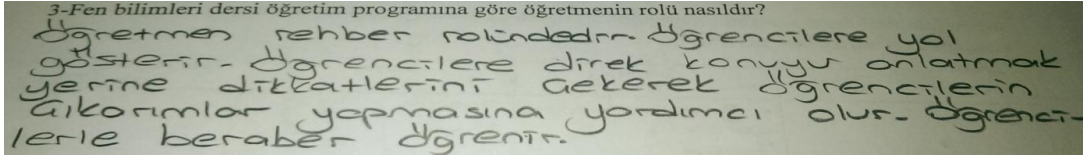
Resim 2

Tablo 3. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Göre Öğretmenin Rolüne İlişkin Bulgular

	Frekans(f)
Rehber/destekleyici	41
Yenilikçi/Öğrenmeye- öğretmeye istekli	3
Uygun öğrenme ortamı oluşturabilen	4

Tablo 3'e göre, öğretmen adaylarının programdaki öğretmen rolünü "rehber/destekleyici" olarak

tanımladığı görülmektedir. Ö20'nin soruya ilişkin ifadesine aşağıda verilmiştir.



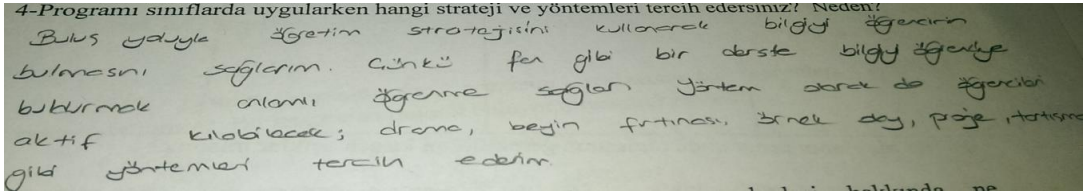
Resim 3

Tablo 4. Programı Sınıflarda Uygularken Tercih Edilecek Olan Stratejilere İlişkin Bulgular

	Frekans(f)
Buluş yolu	29
Araştırma inceleme	23
Sunuş yolu	8

Tablo 4'e göre, öğretmen adaylarının programı sınıflarda uygularken tercih etmeyi düşündükleri stratejilerin çoğunlukla buluş yolu ve araştırma

inceleme stratejileri olduğu görülmektedir. Ö42'nin ilgili soruya verdiği yanıt aşağıdaki gibidir.



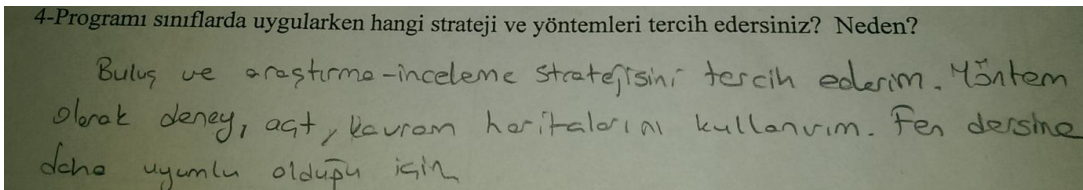
Resim 4

Tablo 5. Programı Sınıflarda Uygularken Tercih Edilecek Olan Yöntem Ve Tekniklere İlişkin Bulgular

	Frekans(f)
Deney yapma	15
Soru cevap	12
Beyin fırtınası	9
Gözlem yapma	8
Gösterip yaptırma	8
Proje temelli	7
Anlatım*	5
Gösteri	4
Drama	4
Tartışma	4
İşbirlikli öğrenme	4
Örnek olay	4
Oyun	2

Tablo 5'e göre öğretmen adaylarının fen öğretimi programını sınıflarda uygularken tercih edecekleri yöntem ve tekniklerin ağırlıklı olarak öğrenci mer-

kezli yöntem ve teknikler olduğu görülmektedir. Ö38 kodlu öğretmen adayının soruya ilişkin yanıtı aşağıdadır.



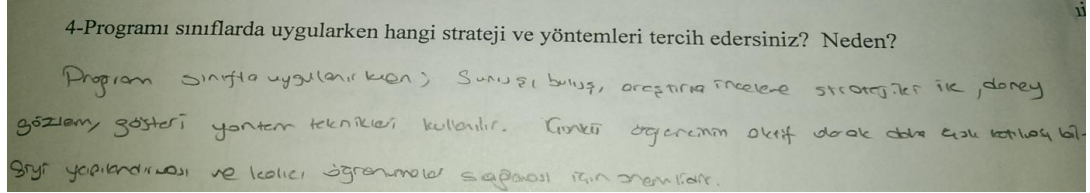
Resim 5

Tablo 6. Programı Sınıflarda Uygularken Kullanacakları Strateji Ve Yöntemleri Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Bulgular

	Frekans(f)
Öğrenciyi aktif kılma	14
Etkili/kalıcı öğrenme	14
Yapılandırıcılığa uygun olma	9

Tablo 6'ya göre, programı sınıflarda uygularken kullanacakları strateji ve yöntemleri tercih etme nedenlerinin başında öğrenciyi aktif kılma, kullanılan stratejilerin etkili ve kalıcı bir öğrenme ortamı

oluşturacağını düşünme ve yapılandırıcılığa uygun olduğunu düşünme durumları yer almaktadır. Ö37 kodlu adayın cevabı bu duruma örnek olarak verilebilir.



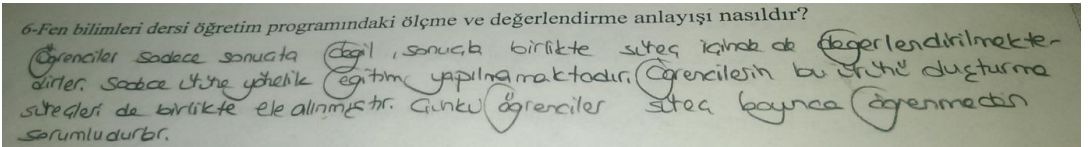
Resim 6

Tablo 7. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki Ölçme ve Değerlendirme Anlayışına İlişkin Bulgular

	Frekans(f)
Süreç ve sonuç odaklı	23
Süreç odaklı	12
Ürün odaklı	4
Yapılandırıcı yaklaşıma uygun ölçme	2

Tablo 7'ye göre, öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün ölçme ve değerlendirme anlayışını süreç ve sonuç odaklı ya da süreç odaklı olarak

ifade ettiği görülmektedir. Ö 46'nın soruya ilişkin yanıtı aşağıdaki gibidir.



Resim 7

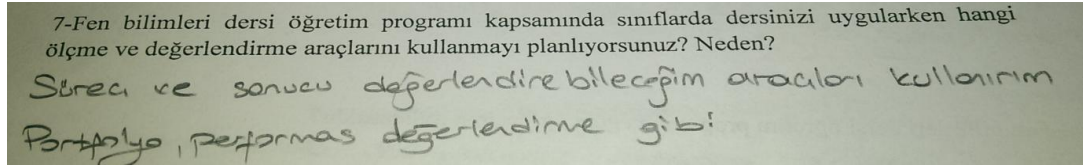
Tablo 8. Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Bulgular

	Frekans(f)	
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Portfolyo	26
	Kavram haritası	16
	Tanılayıcı dallanmış ağaç	11
	Performans değerlendirme	10
	Yapılandırılmış grid	8
	Proje	6
	Anlam çözümleme tablosu	5
	Zihin haritası	4
	Öz değerlendirme	3
	Akran değerlendirme	2
	Kelime eşleştirme	2
	Kavram ağı	2
	Afiş	2
V diyagramı	1	

Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Poster	1
	Bulmaca	1
	Çoktan seçmeli	8
	Yazılı yoklama	6
	Boşluk doldurma	3
	Kelime eşleştirme	2
	Doğru yanlış testleri	1

Tablo 8'e göre, öğretmen adayları tarafından tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme araçlarına göre programa daha

uygun olduğu görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Örneğin, Ö11 kodlu öğretmen adayının cevabı aşağıdaki gibidir.



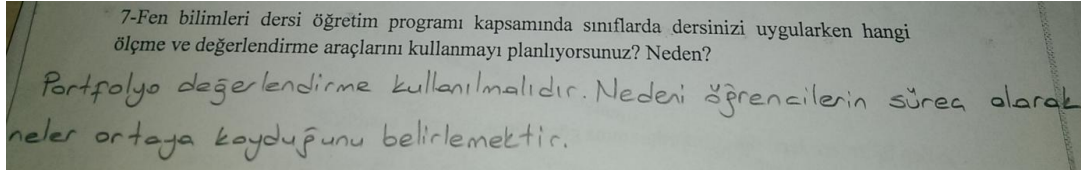
Resim 8

Tablo 9. Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Neden Kullanılacağına İlişkin Bulgular

	Frekans(f)
Süreci değerlendirmek	13
Öğrenme eksikliklerini belirlemek	4
Fen dersine uygunluk	4
Kavram yanlışlarını ortaya çıkarmak	3
Geleneksel araçlara göre daha etkili	3
Öğrencinin kendi sorumluluğunu alması	3

Tablo 9'a göre tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının neden kullanılacağına ilişkin görüşlerin sorgulandığı soruda "süreci değer-

lendirmek" temasının ön plana çıktığı görülmektedir. Ö41'in yanıtı aşağıdaki gibidir.



Resim 9

Bu bulguların yanında fen bilimleri dersi öğretim programındaki öğrenme alanlarına ait bilgilerin sorgulandığı soruda katılımcıların büyük bir çoğunluğu fikir bildirmemiş ve cevap veren katılımcılardan ise, doğru biçimde yanıtlayan öğretmen adayı olmamıştır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Sınıf öğretmen adaylarının fen bilimleri öğretim programına ilişkin farkındalık düzeylerinin sorgulandığı bu araştırmada; fen bilimleri dersi vizyonunun tüm adaylar tarafından eksiksiz olarak tanımlandığı görülmüştür. Öğretim programındaki öğrenci rolü ise, en sık "araştırmacı, sorgulamacı" olarak nitelendirildiği görülmektedir. Bu sonuç,

öğretim programının öğrenci rolü kapsamındaki tanımıyla uyum göstermektedir. Fen bilimleri dersi öğretim programına göre, öğretmenin rolüne ilişkin öğrenci yanıtlarında "rehber/destekleyici" tanımlaması ön plana çıkmıştır. Bu durum, programın öngördüğü öğretmen profilinin çalışmaya katılan öğretmen adayları tarafından özümsemiğini göstermektedir.

Öğretim programını sınıflarda uygularken tercih etmeyi düşündükleri stratejilerin sorgulanmasında, öğretmen adaylarının tercihlerinin sırasıyla buluş yolu, araştırma inceleme ve sunuş yolu stratejileri şeklinde olduğu görülmüştür. Programda ağırlıklı olarak araştırma sorgulama stratejisine vurgu

yapılmasıyla beraber, öğrenci yanıtlarının programa uyum gösterdiği söylenebilir. Sunuş yolu stratejisinin öğretmeni aktif kılan bir ekseninde olması, öğretmen adaylarının bugüne kadar içerisinde buldukları eğitim süreciyle ilgili olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının fen öğretimi programını sınıflarda uygularken tercih edecekleri yöntem ve tekniklerin sorgulandığı soruda, deney yapma, soru cevap, beyin fırtınası, gözlem yapma, gibi öğrenciyi aktif kılan yöntem ve teknikleri tercih edeceklerini belirtmelerine rağmen, öğretmeni aktif kılan düz anlatım yönteminin tercih edileceği belirtilmiştir. Ancak nedeniyle ilgili herhangi bir açıklama yapılmamıştır. Bu sonucun öğrencilerin sıklıkla öğretmen merkezli bir anlayışla karşı karşıya olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Programı sınıflarda uygularken kullanacakları strateji ve yöntemleri tercih etme nedenlerinin başında öğrenciyi aktif kılma, kullanılan stratejilerin etkili ve kalıcı bir öğrenme ortamı oluşturacağını düşünme ve yapılandırıcılığa uygun olduğunu düşünme durumları yer almaktadır. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının yöntem teknik ve stratejilerle ilgili bilgi düzeylerinin iyi durumda olduğunu, nedenlerine ilişkin yaptıkları açıklamaların birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir.

Öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme anlayışına ilişkin yanıtlarda öğretmen adaylarının önemli bir bölümü tarafından "süreç odaklı" ya da "süreç odaklı" ifadesi ön plana çıkmıştır. Bazı öğretmen adayları bu soruda geleneksel ölçme değerlendirme anlayışından hareketle, ürün odaklı cevabını vermişlerdir. Sonuçlar, Duban ve Küçükylmaz'ın (2008), sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusundaki düşüncelerinin yoklandığı araştırma sonuçlarıyla uyum göstermektedir. Öğretmen adayları tarafından tercih edilen ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin sonuçlar, tamamlayıcı ölçme araçlarının, geleneksel ölçme araçlarına göre öncelikli tercih olduğunu göstermektedir. Böylelikle, programın öngördüğü şekilde tamamlayıcı ölçme

değerlendirme araçlarının, öğretmen adayları tarafından benimsendiği söylenebilir. Bu sonuçlar, Kuran ve Kanatlı'nın (2009) yeni mezun öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine bakış açısının daha olumlu olduğunu tespit ettikleri çalışma sonuçlarıyla paraleldir. Ancak bazı katılımcıların geleneksel araçlara da yer vermesinin sürekli bu araçlara maruz kalınarak önemli aşamaların geçişlerinde tercih edilen araçlar olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının tercih nedenine ilişkin bulgularda, "süreç değerlendirmek" teması ön plana çıkmaktadır. Bu sonuç, öğretmen adayları tarafından programdaki ölçme ve değerlendirme vizyonunun gerektirdiği şekilde algılandığını ortaya koymaktadır.

Bunların yanında öğretmen adaylarının fen bilimleri dersi öğretim programındaki öğrenme alanlarına ait bilgileri de sorgulanmıştır. Ancak, katılımcıların büyük bir çoğunluğu fikir bildirmemiştir. Cevap veren katılımcılar arasında ise, bütün alt alanları tamamen doğru biçimde yanıtlayan öğretmen adayı olmamıştır. Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının fen dersi öğrenme alanlarına ait bilgilerinin bulunmadığını ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının fen bilimleri öğretim programını oluşturan etmenlere ilişkin farkındalık düzeylerinin araştırıldığı bu çalışmada bazı sorulara cevap vermekten kaçınmaları, ilkökul düzeyinde fen bilimleri dersini yürütürken zorluklarla karşılaşabileceklerini ortaya koymaktadır. Çepni, Küçük ve Ayvaci (2003) tarafından ilköğretim birinci kademedeki fen bilgisi programının uygulanması üzerine sınıf öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Bu durum, öğrencilerin fen dersiyle tanışacakları ilk yıllarda olumsuz tutum ve davranış oluşturma riski taşımakta olduğundan, sınıf öğretmeni adaylarının üniversitede aldıkları fen eğitimi ve öğretimi derslerinin güncellenerek ders sayısının artması ya da ilkökul düzeyinden itibaren fen bilimleri dersini, alan uzmanlarının yürütmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Çepni, S., Küçük, M. ve Ayvaci, H. Ş.(2015, 28 Nisan). İlköğretim birinci kademedeki fen bilgisi programının uygulanması üzerine bir çalışma. *Gazi Eğitim Fakültesi, Dergisi*, 23(3),131-145.
- Duban, N., ve Küçükylmaz, E. I. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7 (3), 769-784.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ.(2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32),76-88.
- Karatay, R. , Timur, S. ve Timur, B.(2013). 2005 ve 2013 yılı fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (15), 234-263.

- Kırıkkaya B., E. (2009). İlköğretim okullarındaki fen öğretmenlerinin fen ve teknoloji programına ilişkin görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6 (1), 133-148.
- Kuran, K. ve Kanatlı, F. (2009). Alternatif ölçme değerlendirme konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 209-234.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2008). Sınıf öğretmenliği özel alan yeterlikleri. <http://otmg.meb.gov.tr/alansinif.html> sayfasından 24.04.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- Pehlivan, H. (2010, Mayıs). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşım. 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Kitapçığı. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir. .
- Toraman, S. ve Alcı, B. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 17(56), 11-22.
- Tüysüz, C. ve Aydın, H. (2009). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin yeni fen ve teknoloji programına yönelik görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 37-54.

Öz Değerlendirme Destekli Fizik Laboratuvar Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Derse Hazırlanmalarına Etkisi*

Alper ÇORAPÇIGİL**

Mustafa YILMAZLAR***

Özet

Bu çalışmanın amacı yansıtıcı düşünme odaklı öz değerlendirme uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının genel fizik laboratuvarı I dersine hazırlanmalarına etkisini incelemektir. Bu bağlamda kolay ulaşılabılır örneklem yöntemi ile seçilen 26 1. sınıf fen bilgisi öğretmen adayı ile kontrol grupsuz yarı deneysel desen benimsenerek çalışılmıştır. Öğretmen adayları 2013-2014 eğitim öğretim yılı güz döneminde öğrenim görmekteydiler. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yansıtıcı düşünme destekli öz değerlendirme uygulamaları dersin yönergesi yani deney föyünün içine her deneyde olmak üzere konulmuştur. Toplamda 10 saat-5 deney ile bu uygulamalar yürütülmüştür. Sürecin sonunda öğretmen adaylarından deney föyleri toplanmıştır ve seçilen sekiz öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda uygun yansıtıcı düşünme uygulamaları ile yapılan öz değerlendirmelerin, öğretmen adaylarının hem kendilerini derse hazırlık açısından yansıtılmalarını ve bu konuda olan eksikliklerini görmelerini hem de bu eksikliklerini gidermelerinde motive edici, onları hazırlık yapmaya yönlendirdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Fizik laboratuvar uygulamaları, öz değerlendirme, fen bilgisi öğretmen adayı.

* Bu çalışma birinci yazar tarafından hazırlanan ve ikinci yazarın yürütücülüğünü yaptığı yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

** Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, acorapcigil@sakarya.edu.tr

*** Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, myilmazlar@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Öğrenmeyi öğrenen ve karşılaştıkları problemleri kendi çabalarıyla çözebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan eğitim programımız (ttkb.meb.gov.tr) açısından hedeflerimize ulaşabilmemiz ancak yeterli bilgi düzeyinde olan, sahip olduğu bu bilgileri en uygun yöntemlerle öğreniciye kazandırabilen ve üst düzey düşünme becerilerine sahip olan fen bilgisi öğretmenleriyle gerçekleştirilir.

Düşünme becerilerinin gelişmesinde öz değerlendirme yapmak önemli bir unsurdur. Nitekim, Chamot ve O'Malley (1994) öz değerlendirmenin eleştirel analiz ve değerlendirme gerektiren üst düzey düşünme becerilerini gerektirdiğini ifade etmişlerdir (Harris, 1997:13). Bu nedenle öz değerlendirme yaparken aynı zamanda yansıtıcı düşünme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri de kullanılmaktadır. Buna ilave olarak, öz değerlendirmenin üst düzey düşünme becerilerini gerektirmesi bireyde olumlu yönde birçok gelişim sağlayacaktır. Nartgün (2006) öz değerlendirmeyi "öğrencilerin öğretim süreci içerisinde gerçekleştirdikleri çalışmaları ve bu çalışmalar neticesinde ulaştıkları öğrenme durumlarıyla ilişkili olarak kendilerini değerlendirmeleridir" olarak tanımlamaktadır.

Öz değerlendirmenin, kritik düşünme, konunun üzerine daha derin bilgi edinme, yaşam boyu öğrenme, değerlendirmenin sırrını çözme, gelişimin bilincinde olma, iletişimi geliştirme, gözlem yapma ve bireysel eleştiri yapma becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir. Ayrıca öz değerlendirmenin etkisinin araştırıldığı çeşitli çalışmalarda görülmüştür ki öz değerlendirme, öğrencilerin motivasyonları üzerinde de olumlu etki yapmaktadır (Coronado Aliegro, 2007; Ozogul, Olina ve Sullivan, 2008).

Fen bilgisi öğretmenliği eğitimi için laboratuvar uygulamaları vazgeçilemez bir unsurdur. Ayrıca laboratuvar uygulamaları öğretmen adaylarının yaptıklarını ve öğrendiklerini yansıtacakları ve öz değerlendirme yapabilecekleri uygun ortamlardan birisidir. Ancak yapılan çalışmalarda görülmektedir ki, öğretmen adayları laboratuvar uygulamalarına hazırlık yapmadan gelebilmektedirler (Akdeniz ve Karamustafaoğlu, 2003; Yeşilyurt, 2005). Bu durum laboratuvar uygulaması için olumsuz bir durumdur; çünkü bu uygulama derslerinde öğretmen adayları bizzat dersin içinde, en aktif olan kişilerdir. Öğretmen adaylarının laboratuvara hazır bulunmuşluğu eksik olarak gelmeleri, dersin işlenişini olumsuz yönde etkilemektedir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının laboratuvar föyünde yazılı uygulamaları sorgulamaksızın

yerine getirmeleri ve laboratuvar çalışmaları boyunca kendilerini değerlendirmemelerinin gerek öğrenmelerinin gerekse düşünme becerilerini aktive etmelerinin önünde bir engel olduğu söylenebilir. Bu bağlamda yansıtıcı düşünme destekli öz değerlendirmeler ile desteklenmiş bir fizik laboratuvar uygulaması öğretmen adaylarının dersten daha fazla verim almasına imkân verebilir. Yansıtıcı düşünme bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir (Ünver, 2003).

Literatür incelendiğinde genel olarak laboratuvar uygulamalarına yönelik düşünme becerileri ve öz değerlendirmeler ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu çalışma alandaki eksikliği giderecek ve alana zenginlik katacaktır. Bu bağlamda bu araştırmanın problem cümlesi "Genel Fizik Laboratuvarı I dersinde yansıtıcı düşünme odaklı öz değerlendirme uygulamaları yapmanın öğretmen adaylarının derse hazırlanmalarına etkisi nedir?" olarak belirlenmiştir.

2 YÖNTEM

Araştırma kontrol grupsuz yarı deneysel desen benimsenerek yapılmıştır. Bu bağlamda 2012-2013 yılı güz döneminde öğrenim gören 26 1. sınıf fen bilgisi öğretmen adayı kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından bizzat toplanmıştır.

Öğretmen adaylarının ders kapsamında kullanacakları deney föyleri araştırmacılar tarafından hazırlanan yansıtıcı düşünme odaklı öz değerlendirme uygulamaları ile her deney için ayrı ayrı olacak şekilde desteklenmiştir. Bu uygulamalar deneyin başında ve sonunda öğretmen adayları tarafından bireysel olarak doldurulmuştur ve sürecin sonunda öğretmen adaylarından deney föyleri toplanmıştır. Bu süreç toplam 10 saat-5 deneyden oluşmaktadır. Sürecin sonunda 8 öğretmen adayı ile bu uygulamaların derse hazırlanmalarına etkisi kapsamında yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Deney föyleri ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi ile açık kodlama yapılarak analiz edilmiştir.

3 BULGULAR

3.1 Kendini Değerlendirme Uygulamasına Ait Bulgular

Deneye yapılan hazırlığı yansıtmayı amaçlayan kendini değerlendirme uygulamasına verilen ce-

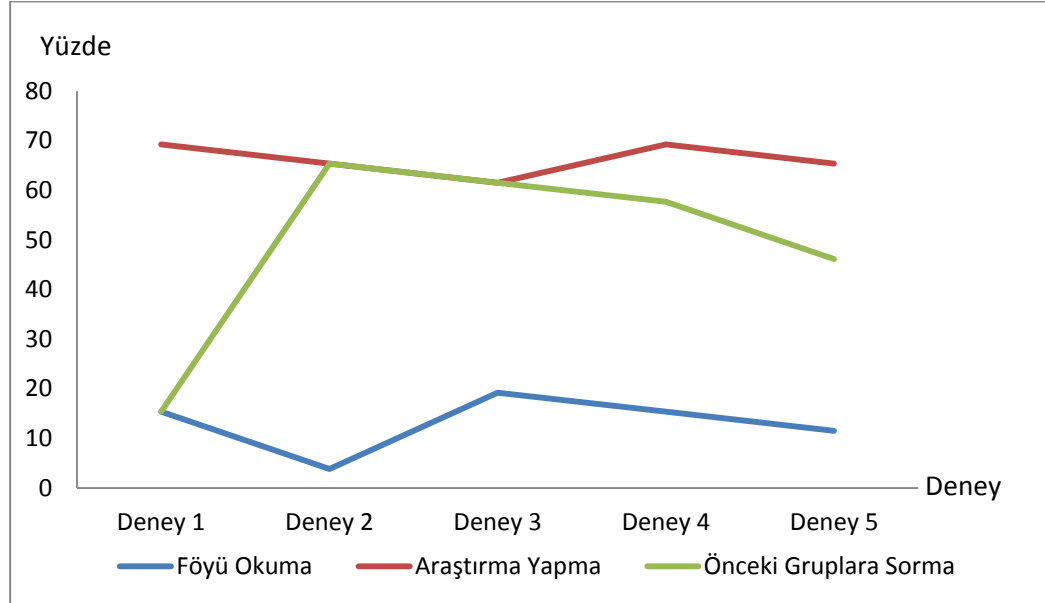
vapların frekansları Tablo1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Hazırlık Aşaması Kendini Değerlendirme Uygulamasına Verdikleri Cevapların Yüzde Tablosu

Yapılan hazırlık	Verilen cevap	Deney 1 %	Deney 2 %	Deney 3 %	Deney 4 %	Deney 5 %
Föyü Oku- mak	Evet	42,31	80,77	65,38	69,23	73,08
	Hayır	15,38	3,85	19,23	15,38	11,54
	Kısmen	42,31	11,54	11,54	15,38	15,38
	Cevapsız	0,00	3,85	3,85	0,00	0,00
Önceki gru- plara sormak	Evet	69,23	26,92	34,62	34,62	42,31
	Hayır	15,38	65,38	61,54	57,69	46,15
	Kısmen	15,38	3,85	0,00	7,69	11,54
	Cevapsız	0,00	3,85	3,85	0,00	0,00
Araştırma yapmak	Evet	19,23	11,54	19,23	23,08	23,08
	Hayır	69,23	65,38	61,54	69,23	65,38
	Kısmen	11,54	23,08	15,38	7,69	11,54
	Cevapsız	0,00	3,85	3,85	0,00	0,00

Tablo1'de yapılan beş deney için deneylere yönelik hazırlıklardan deney föyünü okumak, o deneyi daha önce yapan diğer gruplara deney hakkında danışmak ve deneye yönelik kitap, internet vb. imkânlardan faydalanarak araştırma yapmak hakkında verdikleri cevapların yüzdeleri yer almaktadır. Burada kısmen seçeneği evet seçeneğinin de

içine girebileceği için hayır cevabının yüzdesel değişiminin daha açık sonuçlar vereceğine inanılmaktadır. Bu nedenle hayır cevabı yüzdesinin daha önemli olduğu düşünülmektedir. Şekil 1'de öğretmen adaylarının verdikleri hayır cevaplarının yüzde frekans değişim grafiği yer almaktadır.



Şekil 1. Öğretmen Adaylarının Hazırlık Aşaması Kendini Değerlendirme Uygulamasında Verdikleri Hayır Cevabının Yüzde Frekans Değişimi Grafiği

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelendiğinde deney föyünü okumak hakkında "Hayır" cevabı veren öğretmen adayı yüzdelerinde üçüncü deneyden itibaren düşüş gözlenmektedir. Burada hayır cevabındaki zamanla olan düşüşe dikkat edilmelidir. Çünkü ilk deneylerde hayır cevabı veren öğretmen adayları sonraki deneylerde ya

evet ya da kısmen cevabı verdiklerinden dolayı kısmen de olsa deney föyünü ilerleyen haftalarda okumuşlardır denilebilir. Öğretmen adaylarının neden deney föyünü okumadıklarına verdikleri cevaplar incelendiğinde ise genel olarak vakit darlığı ve başka derslere çalıştıkları için deney föyünü okumadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen

adaylarının yaptıkları bütün deneyler için bu soruya neden "Evet" cevabını verdikleri incelendiğinde ise genel olarak deneye hazırlıklı olmak, deney hakkında bilgi edinmek, deneyi merak etmek ve deney föyünü okumanın kendisine yararlı olacağını kendisine çok şey katacağı yönünde cevaplar veril-

diği görülmüştür. İkinci ve sonraki deneylerde olumlu yönde cevap veren öğretmen adayı sayısı Tablo 11'den de anlaşılacağı üzere artmaktadır. Aşağıda öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri bazı cevap örnekleri yer almaktadır.

	Evet	Hayır	Kısmen	Neden?
Deney föyünü okuma	✓			Önceki deneyde okuyup gelmemişimden dolayı zorlanırdım bu yüzden okudum.

Resim-1. (Ö5)

	Evet	Hayır	Kısmen	Neden?
Deney föyünü okuma		✓		Vaktim olmadı.

Resim-2. (Ö12)

	Evet	Hayır	Kısmen	Neden?
Deney föyünü okuma	✓			Deneyin nasıl yapılacağını, teorik bilgileri öğrenmek deneyi yaparken ve orolırken bana yardımcı olacak.

Resim-3. (Ö15)

	Evet	Hayır	Kısmen	Neden?
Deney föyünü okuma	✓			Deney sırasında daha başarılı olabilmek için deney föyünü okuyup da gelindi.

Resim-4. (Ö23)

Deneyi yapan önceki gruplara, deney hakkında danışmanın sorgulandığı soruda verilen "Hayır" cevabının yüzdesinde ikinci deneyden itibaren düşüşte olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen adayları ilerleyen süreçte genel olarak artan bir şekilde kısmen dahi olsa deney hakkında önceki gruplara danışmışlardır. Öğretmen adaylarının bu hazırlık çeşidini neden tercih ettikleri incelendiğinde genel olarak deneyi merak ettikleri, deney hakkında bilgi sahibi olmak istedikleri ve bu sayede

daha verimli, başarılı bir deney yapmak istedikleri görülmektedir. Bu soruya hayır cevabı veren öğretmen adaylarının neden sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde ise genel olarak öğretmen adayları diğer grupları göremediklerini, vakit bulamadıklarını, sormaya gerek duymadıklarını ve sormayı unuttukları şeklinde cevaplar vermişlerdir. Aşağıda bir öğretmen adayının bu soruya verdiği cevap örnek olarak verilmiştir.

	Evet	Hayır	Kısmen	Neden?
Deneyi yapan gruplara sorma	✓			Deneyde föyü okurken gözümüzden birşey kaçabilir, farkında olmaya bilimiz. Bunun için arkadaşlara soruldu.

Resim 5. (Ö8)

Öğretmen adaylarının deney öncesinde deneyle ilgili araştırma yapmaları sorgulandığında, verilen "Hayır" cevabının yüzdesinin ilk üç deney için inişte olduğu dördüncü deneyde arttığı ve beşinci deneyde tekrar azaldığı görülmektedir. Yüzdeler incelendiğinde öğretmen adaylarının %60'ından fazlasının hiçbir deneyin öncesinde herhangi bir ekstra araştırma yapmadıkları görülmektedir. Hayır cevabına verilen nedenler incelendiğinde

Deneyle ilgili araştırma yapma	✓	Yapmadım, pişmanım -Kötüce yapıp gelsaydım
--------------------------------	---	--------------------------------------------

Resim 6. (Ö25)

Deneyle ilgili araştırma yapmaya yönelik verilen evet cevabının nedenleri incelendiğinde ise genel olarak öğretmen adayları deney sırasında daha aktif olmak ve deneyi daha iyi anlamak amacıyla araştırma yaptıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayının "... Kendime verdiğim sözü tutmak...." (Ö6) şeklinde verdiği cevap önem arz etmektedir

Deneyle ilgili araştırma yapma	✓	Hava rayı düzenini internetten araştırdık. Kendime verdiğim sözü tutmak ve deneyi daha iyi yapabilmek için
--------------------------------	---	------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Resim 7. (Ö6)

genel olarak öğretmen adaylarının vakit darlığı, bildiği konunun olması, gerek duymaması ve deney föyünün yeterli görülmesi şeklinde cevaplar verdikleri görülmüştür. Bir öğretmen adayı ise çalışmadığı için pişman olduğunu belirtmiştir ancak neden pişman olduğunu ifade etmemiştir. Bu öğretmen adayının verdiği cevap aşağıda yer almaktadır.

çünkü öğretmen adayı deney föyünde bulunan kendime önerilerim uygulamasında verdiği sözden dolayı araştırma yapmıştır. Bu uygulama öğretmen adayını deneyle ilgili araştırma yapmaya yönlendirmiştir. Aşağıda bu öğretmen adayının verdiği cevap yer almaktadır.

3.2 Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Hazırlık Aşaması Kendini Değerlendirme Uygulamasına Verdikleri Cevapların Yüzde Tablosu

Tema	Kod	Öğretmen Adayı
Hazırlık	Derse daha hazır olunması	Ö25, Ö18
	Uygulamalar olmasaydı hazırlanılmaması	Ö17, Ö18
	Eksiklerin farkına varılması	Ö2, Ö6, Ö11, Ö12, Ö7
	Deneydeki eksikliklerini gidermeye motive olunması	Ö11, Ö17, Ö7, Ö18, Ö25

Hazırlık teması için; öğretmen adaylarından iki tanesi bu uygulamalar nedeniyle derse daha hazır olarak katıldıklarını belirtmişlerdir. İki aday ise eğer bu uygulamalar olmasaydı derse hazırlanmayacağı yönünde ifadelerde bulunmuşlardır. Beş öğretmen adayı da uygulamaları doldururken derse hazırlık ve ders esnasındaki eksikliklerinin farkına vardıklarını ifade etmişlerdir.

Aşağıda öğretmen adaylarının bu temadaki cevaplarına örnekler yer almaktadır.

"...mesela onları doldururken o uygulamaları, sonuçta dedim ben bir öğretmen olacağım değil mi? Yani nasıl ben bu şekilde bilmeden gelebilirim. Hani eksikliklerimi

görünce bunları nasıl bilmem dediğim oldu. Eve gittiğimde de bunları kapatmak isteği duydum." (Ö11)

"...hiç kimse oraya okumadım, araştırmadım yazmak istemez. Bizde hani olumlu birşey yazmak için ee en azından ufak da olsa bir bilgi sahibi olmak için bakıyorduk." (Ö17)

"Utanç duygusu belki de hocam hani yapmalıyım gibisinden." (Ö7)

"...uygulamaları doldurmaya başladıkça artık çalışmam gerektiğini hissettim." (Ö7)

"Uygulamalardan dolayı sanırım. Uygulamalar olmasaydı pek hazırlanacağımı sanmıyorum." (Ö18)

"Evet, eksikliğini görmeme neden oldu." (Ö6)

4 SONUÇ ve TARTIŞMA

Uygun yansıtıcı düşünme uygulamaları ile yapılan öz değerlendirmelerin, öğretmen adaylarının hem kendilerini derse hazırlık açısından yansıtma ve bu konuda olan eksikliklerini görmelerini hem de bu eksikliklerini gidermelerinde motive edici, onları hazırlık yapmaya yönlendirdiği görülmüştür.

Biyoloji öğretmeni adaylarının biyoloji laboratuvar uygulamasına gelirken yaptıkları hazırlıkların incelendiği bir çalışmada öğretmen adaylarının % 30,7'sinin laboratuvara hiçbir hazırlık yapmadan

geldikleri görülmüştür (Yeşilyurt, 2005). Her derste olduğu gibi laboratuvar uygulamalarına da hazırlanarak gelmek önemlidir. Bu nedenle uygun yansıtıcı düşünme uygulamaları ile yapılan öz değerlendirmeler bu eksikliği giderici bir unsurdur denilebilir.

Öğretmen adayları bu uygulamaların kendilerinde olan eksikliklerinin farkına varmalarını sağladığını ve bu eksiklikleri gidermek için motive edici unsur olduğunu ifade etmiştir. İki öğretmen adayı bu konuyla ilgili olarak bu uygulamalar olmasaydı derse hazırlanarak gelmeyeceğini ifade etmiştir.

Kaynakça

- Harris, M. (1997). Self-assessment of Language Learning in Formal Settings. *ELT Journal* 51(1), 12-20.
- Nartgün, Z. (2006). Fen ve teknoloji öğretiminde ölçme ve değerlendirme. M. Bahar (Ed.) Fen ve Teknoloji Öğretimi (355-415). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ozogul, G., Olina, Z. and Sullivan, H. (2008). Teacher, Self and Peer Evaluation of Lesson Plans Written by Pre-service Teacher. *Educational Technology Research and Development*, 56, 181-201.
- Coronado-Aliegro, J. (2007) *The Effect of Self-Assessment in The Self-Efficacy of Students Studying Spanish as a Foreign Language*. Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.
- Akdeniz, A. R. ve Karamustafaoğlu, O. (2003). Fizik Öğretimi Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2).
- Yeşilyurt, S. (2005). Biyoloji Eğitimi Öğrencilerinin Biyoloji Laboratuvar Uygulamalarında Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 88-96.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

İlköğretim 2. Kademe Fen ve Teknoloji Öğretim Programında Yer Alan Deneysel Etkinliklerin Yapılma Düzeylerinin Tespiti

Elif Ebru ALKAN*

Ahmet SELÇUK**

Özet

Bu araştırma, Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında yer alan deneysel etkinliklerin yapılma düzeylerini tespit etmek, etkinliklerin amacına ulaşır ulaşmadığını saptamak ve etkinliklerin yapılmama nedenlerini belirlemek amacıyla 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, iki ayrı dönemde ilköğretim ikinci kademedeki Van il merkezinde görev yapan 150 Fen ve Teknoloji öğretmeni ile yapılmıştır. Ayrıca 15 Fen ve Teknoloji öğretmenine de yapılmıştır. Araştırma için SPSS for Windows 17.0 programı kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup olduğu durumlarda, gruplar arası karşılaştırmalarda Bağımsız örnekler t testi kullanılmıştır. İki'den fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü Anova testi kullanılmıştır. Anket sonuçlarına göre; Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkinlikleri yapma oranı ve etkinliğin amacına ulaşma oranı ortalamalarının, cinsiyet değişkenine göre, kıdem değişkenine göre, fakülte değişkenine göre ve lisansüstü eğitim değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır. Araştırmada; deneysel etkinliklerin yapılmama nedenleri arasında daha çok sınıfların kalabalık oluşu, okullardaki araç-gereç eksikliği ve zamanın yetersiz oluşu gösterilmiştir. Ayrıca öğrenci seviyesinin üzerinde olması nedeniyle veya öğretmen tarafından gerekli bulunmadığı için de büyük oranda yapılmayan etkinlikler olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen ve teknoloji dersi, öğretim programı, deneysel etkinlikler.

* Yüzüncüyıl Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı

** Yrd. Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, aselcuk@yuu.edu.tr

1. GİRİŞ

Yaşadığımız çağda bilim ve teknolojinin sürekli gelişip değişmesi, ülkelerin bu değişime ayak uydurabilmeleri için eğitim programlarını sürekli olarak yenilemelerini zorunlu kılmıştır. Ayrıca eğitimde kaliteyi artırma ihtiyacı, yatay ekseninde dersler arası ve dikey ekseninde her bir dersin kendi içinde kavramsal bütünlük sağlaması zorunluluğu, PISA, TIMMS, PIRLS vb. araştırma sonuçlarının olumsuz olması gibi nedenlerle Fen Bilgisi dersi programının değiştirilmesi gerektiği düşünülmüştür. Ülkemizde ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin çağdaş fen eğitimi standartlarına uygun bir eğitim almaları amaçlanarak, Fen Bilgisi Müfredat Programı yenilenmiştir. Bu aşamada Fen Bilgisi dersinin adı Fen ve Teknoloji olarak değiştirilmiş, ders saati 3 saatten dört saate çıkarılarak 2004-2005 eğitim öğretim yılında 9 ilde belirlenen 120 pilot okulda, 2005-2006 eğitim öğretim yılında da ise tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır. Yeni Fen ve Teknoloji Müfredat Programında öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlamak amacıyla birçok etkinliğe yer verilmiştir. Acaba bu etkinlikler okullarımızda yeterince uygulanabiliyor mu? Okullarımız programın uygulanması için yeterli donanıma sahip mi? Fen ve Teknoloji öğretmenlerimiz yeni programı uygulama noktasında yeterince bilgi ve tecrübeye sahip mi?

Öğretmenlerin yeni geliştirilen fen bilgisi öğretim programı hakkındaki görüşlerini belirlemek için yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin yeni öğretim programının değişiminden haberdar oldukları fakat programın amaçlarını, eski ve yeni öğretim programı arasındaki farkları ortaya koymada yetersiz kaldıkları, materyal geliştirme, laboratuvar becerisi, öğrenciye iyi bir rehber olma konularında yenilik ihtiyacı hissettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler için hizmet içi eğitim kursları düzenlenip, yeni öğretim programı ile örtüşen "Fen Bilgisi Öğretimi Amaçlı Bir Kılavuz" hazırlanarak öğretmenlerin kullanımına sunulması gerektiği bildirilmiştir (Akdeniz ve ark, 2002). Fen bilgisi öğretmenlerinin fen bilgisi öğretimi hakkındaki görüşlerinin incelendiği bir çalışmada, öğretmenlerin program hakkında hem olumlu hem de olumsuz düşüncelere sahip oldukları ortaya konmuştur. Öğretmenler, programın olumlu yönlerini öğrenci merkezli olması, yaparak yaşayarak öğrenmeyi esas alması ve bilim teknoloji ile paralellik göstermesi vb. olarak belirtmişlerdir. Olumsuz görüşlerin ise ders saatlerinin yetersizliği üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür (Karaer, 2006). Savran ve ark. (2002), 2001-2002 öğretim yılı, birinci döneminde uygu-

lanmaya başlanan İköğretim Fen Bilgisi programına yönelik öğretmenlerin tutum ve inanışlarını belirlemek için bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonuçlarına göre, fen bilgisi öğretmenlerinin ihtiyaçları önem sırasına göre; araç-gereç eksikliği, ders kitabı yetersizliği ve yeni programın yeterince tanıtılmamasıdır. Güzel (2003) yapmış olduğu bir çalışmada, ilköğretim birinci kademede görev yapan öğretmenlerin laboratuvar kullanımı için özel bir eğitime ihtiyaç duyma oranının % 64 düzeyinde olduğunu saptamıştır. Çınar ve ark. (2006), ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve yeni programlar hakkındaki görüşlerini ortaya koymak için yaptıkları araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler yeni programın öğretmene daha fazla yük getireceğini ve yeni programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli altyapı ve olanakların yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca eğitim etkinliklerinde kullanılacak materyalin sağlanamayacağı endişesi, sınıfların fiziki yapısının uygun olmaması, öğrencilerin oturma düzeni için masa ve sıraların uygun olmaması, sınıf mevcutlarının fazlalığı, okulların donanım yetersizliği dikkat çekilen konulardır.

2. MATERYAL ve YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada veri toplamak için konuyla ilgili yerli ve yabancı literatür taranmıştır. Daha önceki araştırmalarda kullanılmış olan sorular ve kendi hazırladığımız sorulardan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuş, son olarak da kullanılacak sorular tespit edilip alan uzmanlarının görüşü doğrultusunda ankete son hali verilmiştir. Fen ve Teknoloji ders kitaplarında yer alan etkinlikler arasından deneysel etkinlikler seçilerek listelenmiş ve anket formuna konmuştur. Ayrıca araştırmayı desteklemeye yönelik yarı yapılandırılmış beş sorudan oluşan mülakat soruları ilköğretim ikinci kademedeki çalışmakta olan 15 Fen ve Teknoloji öğretmenine yöneltilmiştir. 2009-2010 eğitim-öğretim yılında iki dönemde, ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan toplam 150 Fen ve Teknoloji öğretmenine deneysel etkinlikleri yapıp yapmadıkları, yapılan etkinliklerin amacına ulaşip ulaşmadığı, etkinlikler yapılmadıysa yapılmama nedenleri konusunda öğretmenlerin görüşlerini tespit etmeye yönelik bir anket uygulanmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini; Van il merkezi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Van ili merkezinde bulunan toplam 68 ilköğretim okulun-

dan. 42'sinde Fen ve Teknoloji derslerine giren 150 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin tamamına ulaşılmıştır. Anket formu uygulamasının yanı sıra nitel araştırma yapmak için de araştırma konusu ile ilgili 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat soruları 15 Fen ve Teknoloji öğretmenine uygulanmıştır. Mülakat yoluyla anketlerde yer almayan sorular sorularak, çalışmayı destekleyecek yönde bilgiler sağlanmaya çalışılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı

kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Nicel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, gruplar arası karşılaştırmalarında Bağımsız örnekler (Independent samples) t testi kullanılmıştır. İki'den fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Sonuçlar % 95 güven aralığında, anlamlılık $p < 0,05$ düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Kıdem Yılı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-5 yıl	101	67,3
6-10 yıl	30	20,0
11-15 yıl	15	10,0
16-20 yıl	4	2,7
Toplam	150	100,0

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı

Üniversitenin Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	6	4,0
Atatürk Üniversitesi	7	4,7
Çukurova Üniversitesi	3	2,0
Dicle Üniversitesi	3	2,0
Dokuz Eylül Üniversitesi	7	4,7
Fırat Üniversitesi	2	1,3
Gazi Üniversitesi	21	14,0
İnönü Üniversitesi	6	4,0
İnönü Üniversitesi	1	0,7
Kafkas Üniversitesi	4	2,7

Tablo 3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı (devamı)

Üniversitenin Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kocaeli Üniversitesi	3	2,0
Karadeniz Teknik Üniversitesi	8	5,3
Marmara Üniversitesi	4	2,7
Mersin Üniversitesi	2	1,3
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	6	4,0
Sakarya Üniversitesi	5	3,3
Selçuk Üniversitesi	6	4,0
Süleyman Demirel Üniversitesi	3	2,0
Trakya Üniversitesi	16	10,7
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	33	22,0
Pamukkale Üniversitesi	3	2,0

Hacettepe Üniversitesi	1	0,7
Toplam	150	100,0

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte Değişkenine Göre Dağılımı

Fakülte Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitim Fakültesi	129	86,0
Fen Edebiyat Fakültesi	20	13,3
Diğer	1	0,7
Toplam	150	100,0

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Dağılımı

Mezun Oldukları Bölüm	Frekans (f)	Yüzde (%)
Fen Bilgisi	117	78,0
Fizik	6	4,0
Kimya	5	3,3
Biyoloji	21	14,0
Sınıf Öğretmenliği	1	0,7
Toplam	150	100,0

Tablo 6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitim değişkenine göre dağılımı

Lisansüstü Eğitim Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	22	14,7
Hayır	114	76,0
Devam Ediyorum	14	9,3
Toplam	150	100,0

Tablo 7. Lisansüstü eğitim yapan ve yapmakta olan öğretmenlerin anabilim dalı değişkenine göre dağılımı

Anabilim Dalı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Fen Bilimleri	17	47,1
Fizik	2	5,6
Biyoloji	4	11,1
Anorganik Kimya	4	11,1
Fizyoloji	6	16,7
Atom ve Molekül fiziği	1	2,8
Yoğun madde fiziği	1	2,8
Eğitim Yönetimi	1	2,8
Toplam	36	100,0

Tablo 8 Araştırmaya katılan 6-7-8. sınıf öğretmenlerinin etkinlik yapma oranı

Sınıf	Öğretmen Sayısı	Etkinlik sayısı	Ortalama Etkinlik sayısı	Yapılan Toplam etkinlik içindeki Yüzdesi
6	50	35	24	68%
7	50	28	18	64%
8	50	37	26	70%
Toplam	150	101	68	68%

Tablo. 9 Öğretmenlerin Kıdem Yılına Göre Etkinlik Gerçekleştirme ve Amaca Ulaşma Oranı

Gruplar	1-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 yıl		f	P
	Ort	Ss	Ort	Ss	Ort	Ss	Ort	Ss		
Etkinlik oranı	0,658	0,254	0,679	0,244	0,708	0,283	0,656	0,250	0,190	0,903
Amaca ulaşma oranı	0,544	0,315	0,634	0,241	0,749	0,260	0,643	0,254	2,502	0,062

Tablo 10 Öğretmenlerin Fakülte Değişkenine Göre Etkinlik Gerçekleştirme ve Amaca Ulaşma Oranı

Gruplar	Eğitim Fakültesi		Diğer		T	P
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Etkinlik oranı	0,659	0,255	0,721	0,233	-1,048	0,296
Amaca ulaşma oranı	0,567	0,308	0,698	0,221	-1,874	0,063

Tablo 11 Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Durumuna Göre Etkinlik Gerçekleştirme ve Amaca Ulaşma Oranı

Gruplar	Evet		Hayır		Devam Ediyorum		f	P
	Ort	Ss	Ort	Ss	Ort	Ss		
Etkinlik oranı	0,600	0,235	0,675	0,256	0,715	0,252	1,084	0,341
Amaca ulaşma oranı	0,586	0,254	0,574	0,313	0,676	0,262	0,713	0,492

Bu çalışmada, ayrıca ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan 15 Fen ve Teknoloji öğretmenine 5'er sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat soruları yönlendirilmiştir. Mülakat soruları ve öğretmenler tarafından verilen cevaplar aşağıdaki gibidir;

"Deney düzeneği hazırlama veya laboratuvar araç gereçlerini kullanma ile ilgili herhangi bir hizmet içi seminer aldınız mı? Aldıysanız, mevcut müfredatın uygulanması yönünden yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? " Sorusuna 15 öğretmenden 14'ü deney düzeneği hazırlama veya laboratuvar araç gereçlerini kullanma ile ilgili herhangi bir hizmet içi seminer almadığını söylemiştir. Sadece bir öğretmen hizmet içi seminer aldığını söylemiş fakat bu eğitimin de mevcut müfredatın uygulanması açısından yeterli olmadığını belirtmiştir.

"Etkinliklerin uygulanması ile ilgili ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabındaki açıklayıcı bilgileri yeterli buluyor musunuz?" Sorusuna 15 öğretmenden 7 tanesi yeterli bulduğunu, 8 tanesi ise yetersiz bulduğunu belirtmiştir.

"Laboratuvar yapılması gereken etkinlikler düşünüldüğünde okuldaki laboratuvar sayısı yeterli mi?" sorusuna 15 Fen ve Teknoloji öğretmenden 10 tanesi yetersiz olduğunu 5 tanesi ise yeterli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı mevcut laboratuvarların da yeterli araç ve gerece sahip

olmadığını ve bu nedenle etkinlikleri yapamadıklarını dile getirmişlerdir.

"Sizce etkinliklerin tamamı uygulanmasa bile hedeflenen kazanımlara ulaşmak mümkün müdür?" Sorusuna 15 öğretmenden 7 tanesi mümkün olmadığını, 7 tanesi ulaşılabileceğini ve bir tanesi de kısmen ulaşılabileceğini belirtmiştir.

"Üniversitede aldığınız alan derslerinin şu anki müfredat uygulaması için yeterli olduğunun düşünüyor musunuz?" sorusuna soruya 4 öğretmen üniversitede aldıkları alan derslerinin şu anki müfredatı uygulama açısından yeterli olduğunu, 11 öğretmen ise yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Yetersiz olduğunu söyleyen öğretmenlerin birçoğu da üniversitede aldıkları alan derslerinin ilköğretim okullarında uygulanmakta olan müfredattan oldukça uzak olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca üniversitede aldıkları eğitimin çok kapsamlı olduğunu ve müfredata uygun olarak laboratuvar derslerinin uygulamalı olarak verilmesi gerektiğini bildirmişlerdir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Yeni öğretim programı, içeriği, amaçları, vizyonu ve yaklaşımları dikkate alındığında eğitim çevreleri tarafından, etkili ve kaliteli bir program olarak görülmektedir. Ancak öğretim programları ne kadar mükemmel hazırlanırsa hazırlansın, eğitim

ortamlarında uygulanmadığı sürece hiçbir geçerliliği yoktur.

Araştırmaya katılan 6.sınıf öğretmenlerinin ortalama etkinlik yapma sayısı 24; toplam etkinlik içinde etkinlik yapma oranları %68, 7.sınıf öğretmenlerinin ortalama etkinlik yapma sayısı 18; toplam etkinlik içinde etkinlik yapma oranları %64 ve 8.sınıf öğretmenlerinin ortalama etkinlik yapma sayısı 26; toplam etkinlik içinde etkinlik yapma oranları %70 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada ilköğretim 6.sınıfta yer alan 35 tane deneysel etkinlikten 31 tanesi, 7.sınıfta yer alan 28 tane deneysel etkinlikten ise 24 tanesi, 8.sınıfta yer alan 37 tane deneysel etkinlikten, 32 tanesi araç-gereç eksikliği nedeniyle yapılamamıştır. Araç-gereç eksikliği nedeniyle yapılamayan etkinlik sayısı tüm sınıflarda toplam etkinliğin %85'nin üzerindedir. Araştırmada; deneysel etkinliklerin yapılamama nedenleri arasında daha çok sınıfların kalabalık oluşu, okullardaki araç-gereç eksikliği ve zamanın yetersiz oluşu gösterilmiştir. Ayrıca öğ-

renci seviyesinin üzerinde olması nedeniyle veya öğretmen tarafından gerekli bulunmadığı için de büyük oranda yapılmayan etkinlikler olduğu saptanmıştır. Yeni müfredatın etkili bir şekilde uygulanması noktasında öğretmenler önemli bir unsurdur. Fen ve Teknoloji öğretmenleri fakültelerden müfredatı uygulamaya yönelik yeterli donanıma sahip bir şekilde mezun olmamışlarsa ya da kendilerini bu konuda yetersiz hissediyorlarsa, bu yöndeki ihtiyaçları, hizmet içi eğitimlerle telafi edilmelidir. Deney düzeneği hazırlama veya laboratuvar araç gereçlerini kullanma ile ilgili hizmet içi seminerlerinin sayısı arttırılmalı ve bu konuda kendisini yetersiz hisseden bütün öğretmenlere ulaşılmalıdır. Öte yandan, öğretmen yeterlilikleri periyodik olarak araştırılmalı, il Millî Eğitim Müdürlükleri ile Eğitim Fakülteleri dekanlıklarının eşgüdümü çalışmasıyla, ilköğretim müfredatında uygulanan deneysel etkinliklerin birer örneği üniversite hocaları tarafından yaz tatillerinde öğretmenlere hizmet içi eğitim olarak verilmelidir.

Kaynakça

- Akdeniz, A. Yigit, N. ve Kurt, S. (2002). Yeni Fen Bilgisi Öğretim Programı İle İlgili Öğretmenlerin Düşünceleri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. 22 – 25 Eylül, ODTÜ, Ankara.
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur M. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Ve Programı Hakkındaki Görüşleri*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (11), 47–64
- Güzel, H. (2003). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Laboratuvar Kullanımı ve Teknolojik Yenilikleri İzleme Eğilimleri. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 325-337.
- Karaer, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin ilköğretim II. kademedeki fen bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 97-111
- Savran, A., Çakıroğlu, J. ve Özkan Ö. (2002). *Fen bilgisi öğretmenlerinin yeni fen bilgisi programına yönelik düşünceleri*. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, 203-207, ODTÜ, Ankara.

10-11 Yaş Arası Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilişim Teknolojileri Yeterliliklerinin İncelenmesi: İzmit Bilsem Örneği

Belma KARANLIK TUNA *

Özet

Bu çalışmada; Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören öğrencilerin bilişim teknolojileri dersine başlamadan önce hazır bulunuşlukları araştırılmıştır. Çalışmada, araştırma yöntemlerinden anket uygulaması kullanılmıştır. Çalışmanın örneklerini ise Kocaeli ilinde bulunan İzmit Bilim ve Sanat Merkezi destek eğitim basamağında öğrenim gören 10-11 yaş aralığında okuyan toplam 45 öğrenciden oluşan örneklem üzerinde yürütülmüştür. Her bir öğrenciye ayrı ayrı uygulanan anket sonuçlarına göre öğrencilerin bilişim teknolojilerini ne ölçüde kullandıkları ve bilişim teknolojileri hakkında hangi derecede bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda öğretim planı şekillendirilerek eğitime başlanmıştır. Her bir öğrencinin bilgi seviyesine, teknolojiyi kullanma ve sahip olma düzeyine göre eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda bilgisayar ve türevi cihazlara sahip olan öğrencilerin teknolojiyi kullanma yatkınlıklarının daha fazla olduğu görülmüştür. Yine okulunda ya da başka bir kurumda bilişim teknolojileri eğitimi alan öğrencilerin ders konularını kavramada ve uygulamada daha başarılı oldukları da gözlemlenmiştir. Adı geçen çalışmanın tüm Bilim ve Sanat Merkezleri Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin ders başında bilgi seviyesini özümseyici çalışmayı göz önünde bulundurmaları önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Bilim ve Sanat Merkezi, Bilişim Teknolojileri, Üstün Yetenekli

Teenagers 10-11 Investigation of Information Technology Qualification of Gifted Students: Example of Izmit Bilsem

Abstract

In this study, Before the start of the science and information technology students at Art Center course readiness it was investigated. In the study, survey research methods were used applications. The study was conducted on the samples located in the province of Kocaeli Izmit Science and Art Center support studying in the educational ladder sample consists of a total of 45 students studying in the 10-11 age range. What degree of information has been found to be familiar with each student individually applied according to the survey results, the extent to which students use information technology and information technology. Teaching plan in accordance with data obtained in the study results have begun training shaped. Each student's level of knowledge, education and use of technology are based on a level of ownership. Students who use the technology with research results on the computer and derivative instruments was seen as more of predisposition. Again, school or any other institution in information technology in understanding subjects of the training the students and has been observed in practice they are more successful. Said operation of all Sciences and Arts Centers Information Technology course at the beginning of the level of knowledge assimilation and teachers to consider suggested work.

Keywords: Science and Art Center, Information Technology, Gifted Students

* Bilim Uzmanı, İzmit Bilim ve Sanat Merkezi, kbelma@mynet.com

1. GİRİŞ

Bilsem, Bilim ve Sanat Merkezlerinin kısaltılarak ifade edilmesidir. BİLSEM'ler, MEB'e bağlı özel eğitim veren devlet kurumlarıdır. BİLSEM'ler üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin örgün eğitim kurumlarının yanında özel eğitim aldıkları bilim sanat merkezleridir. BİLSEM'lerin kuruluşundaki amaç üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin normal eğitim kurumlarında gelişmelerini tamamlama imkânlarının sınırlı olması nedeniyle; bu tanımdaki öğrencilerin kendi yeteneklerinin farkında olarak daha donanımlı yetişmelerine katkı sağlamaktır.

Ülkemizdeki eğitim sisteminde bilişim teknolojileri eğitimi önemli bir yere sahiptir. Bilim ve Sanat Merkezlerinde bu daha da önem arz etmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerimizin teknolojiyi en iyi şekilde kullanabilmesi, bildiklerinin üzerine bir şeyler katarak daha da ilerleyebilmesi teknolojinin her alanda gelişmesine ve ilerlemesine büyük katkılar sağlayacağı aşikardır. Bilişim teknolojileri eğitimi alan öğrenciler bilgilerinin diğer derslerde de kullanarak gelişen teknolojinin imkanlarından en doğru şekilde faydalanabilmektedirler.

Ülkemizin bilişim sistemlerine verdiği önem sayesinde çok sayıda öğrenci bilgisayar ve benzeri cihazlarla kısa sürede tanışarak gerek evlerinde gerekse okullarında bu cihazları kullanmışlardır. Teknolojik cihazların kullanımı konusunda geçmiş nesillere göre oldukça hızlı yol kat edilmiştir. Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin bilgisayar ve türevi teknolojik cihazlardan haberdar olma ve kullanma becerileri ayrıca önem arz etmektedir. Ülkemizin ve geleceğimizin teminatı olan çocuklarımızdan üstün yetenekli öğrencilerimizin bilişim teknolojilerini en verimli seviyede kullanmalarını sadece bilişim teknolojileri alanında değil tüm bilim alanlarında yaptıkları ve yapacakları çalışmalarda olumlu katkılar sağlamaktadır; gelecekte de sağlayacaktır. Bugün dünyadaki yenilikler, aklınıza gelebilecek tüm gelişmeler ve değişimler teknolojinin sayesinde mümkün olmaktadır. Her bilim dalının gelişmesi bir değerinin gelişmesiyle

doğru orantılıdır. Söz konusu bilişim teknolojileri olunca; günümüzde her alanda yapılan her türden araştırma-geliştirme, projeler ve yapılan diğer tüm çalışmalar bilgisayar ortamında hazırlanmakta ve bilişimin imkanlarından faydalanılarak yapılmaktadır. Daha iyi bir eğitim verebilmek adına yapılan bu çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda planlanan eğitim daha sağlıklı ve verimli olmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada literatür taraması, araştırma ve anket yöntemleri kullanılmıştır. Mevcut sistemdeki üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilişim teknolojileri alanındaki yeterliliklerinin ölçülmesi, teknolojiye ulaşma ve teknolojiyi kullanma düzeylerinin belirlenerek eğitimlerinin en verimli hale getirilmesi planlanmıştır. Bilişim teknolojileri alanında alacakları eğitimin sadece söz konusu ders için değil diğer alanlarda aldıkları dersler için de olumlu katkıları olacağından izlenecek yol haritası önemli olmaktadır.

3. BULGULAR

Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenciler uyum basamağından sonra derslere başladıklarında bilişim teknolojileri dersi de eğitim aldıkları derslerden biridir. İlk bilişim teknolojileri dersine gelen her bir öğrenciye alandaki hazır bulunuşluk testi uygulanarak öğrencilerin bilişim teknolojileri alanındaki ön bilgileri yoklanmaktadır. Her bir anket tek tek değerlendirilerek öğretim planı netleştirilmekte ve öğretimde izlenecek yol belirlenmektedir.

Bu çalışma 2014-2015 eğitim öğretim yılı Kocaeli ili İzmit Bilim ve Sanat Merkezi destek eğitim basamağında öğrenim gören 10-11 yaş aralığında öğrenim gören 45 öğrenciye uygulanmıştır. Anket sonuçlarında göre elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. Bilgisayarınız Var Mı?

	Var	Yok
Öğrenci Sayısı	43	2

Tablo 1' e göre ankete katılan 45 öğrenciden 43 öğrencinin bilgisayara sahip olduğu 2 öğrencinin ise bilgisayarının olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 2. Bilgisayarınız Var İse Türü Nedir?

	Dizüstü (Notebook)	Netbook (Küçük Dizüstü)	Masaüstü	Hepsi	Yok
Öğrenci Sayısı	30	1	11	1	2

Tablo 2 'ye göre 45 öğrenciden 30 öğrencinin Dizüstü bilgisayara sahip olduğu, 1 öğrencinin küçük dizüstü bilgisayara sahip olduğu, 11 öğrencinin masaüstü bilgisayara sahip olduğu, 1 öğrencinin

tüm bilgisayar türlerine sahip olduğu, 2 öğrencinin de hiçbir bilgisayar türüne sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 3. Bilgisayar Kullanmayı Biliyor Musunuz?

	Öğrenci Sayısı
Bilmiyorum	0
Bana Yetecek Kadar Biliyorum	34
Çok İyi Biliyorum	9

Tablo 3' e göre bilgisayar kullanmayı bilmeyen öğrenci yoktur. Çok iyi derecede bilgisayar kullandığını bilen 9 öğrenci, kendisine yetecek kadar

bilgisayar kullandığını söyleyen 34 öğrenci olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Okulunuzda Bilgisayar Dersi Görüyor Musunuz?

	Evet	Hayır
Öğrenci Sayısı	40	5

Tablo 4' e göre okullarında bilgisayar dersi gören öğrenci sayısının 40, bilgisayar dersi görmeyen öğrenci sayısının ise 5 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5. Bilgisayar Kullanmayı Nerede Öğrendiniz?

	Öğrenci Sayısı
Kursta Öğrendim	x
Kendi Kendime Öğrendim	15
Arkadaşımdan Öğrendim	x
Okulda Öğrendim	x
Ailemden Öğrendim	14

Tablo 5' te öğrencilerin bilgisayar kullanmayı nereden öğrendikleri sorulmuştur. Sadece kendi kendime öğrendim cevabını işaretleyen öğrenci sayısı 15, sadece ailemden öğrendim seçeneğini işaretleyen öğrenci sayısı 14, diğer seçenekleri de kapsaya-

cak şekilde birden fazla seçeneği işaretleyen öğrenci sayısının da 16 olduğu tespit edilmiştir. Burada sadece kursta öğrendim, sadece arkadaşımдан öğrendim, sadece okuldan öğrendim diyen hiçbir öğrenci çıkmamıştır.

Tablo 6. Bilgisayarınız Var İse Hangi Amaçlar İçin Kullanıyorsunuz?

	Öğrenci Sayısı
İnternette Araştırma Yapmak İçin	43
Oyun, Eğlence İçin	38
Evrak Ve Okul İşleri İçin	24
Müzik Dinlemek İçin	32
Film İzlemek İçin	35
İnternette Sörf Yapmak İçin	14
Elektronik Posta Alıp Göndermek İçin	19
İlgilendiğim Özel Programları Kullanmak İçin	20
Diğer	3(Video,Morpa Kampüs)
Bilgisayarı Olmayan Öğrenci Hiçbir Seçeneği İşaretlememiş	

Tablo 6 'nın verilerine göre öğrencilerin bilgisayarı en çok internette araştırma yapmak için kullandık-

ları ortaya çıkmıştır. Bu soruda bilgisayarı olmayan bir öğrenci hiçbir seçeneği işaretlememiştir.

Tablo 7. Kullanmayı İyi Derecede Bildiğiniz Bilgisayar Programları Hangileri?

Kullanılan Programlar	Öğrenci Sayısı
Word, Powerpoint, Paint, İşletim Sistemi Kullanımı, İnternet Explorer, Google	33
Hiç Program Bilmeyen	3
Photosop, Movie Macker Bilen	9

Tablo 7' ye göre öğrencilerin en iyi bildikleri programların bilgisayarda temel kullanım programları olduğu tespit edilmiştir. Hiçbir program bilmeyen 3

öğrenci, biraz daha profesyonel programları kullanmayı bilen 9 öğrenci olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8. İnternette İsteddiğiniz Sayfaları Açabilir Misiniz?

	Öğrenci Sayısı
Evet	39
Hayır	1
Bazen	5

Tablo 8' e göre 39 öğrenci internette istediği web sayfasını açabildiğini belirtmiş olup 1 öğrenci de isteği sayfayı açamadığını belirtmiştir.

Tablo 9. Günde Ortalama Kaç Saat Bilgisayar Kullanıyorsunuz?

	Öğrenci Sayısı
2 Saat Ve Üzeri Kullanan	8
Hiç Kullanmayan	1
2 Saatin Altında Kullanan	36

Tablo 9' da günde ortalama bilgisayar kullanım süresine bakıldığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun 2 saatin altında bilgisayar kullandığı tespit

edilmiş olup 1 öğrencinin günlük bilgisayar kullanmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 10. Bilgisayar Kullanım Becerinizi Nasıl Nitelendirirsiniz?

	Öğrenci Sayısı
Hiç Bilgisayar Kullanamıyorum	0
Az Biliyorum	5
Orta Seviye Bir Kullanıcıyım	19
İyi Derecede Bilgisayar Kullanıyorum	16
Mükemmelim	5

Tablo 10' da öğrencilerin büyük kısmının orta ve ileri düzeyde kullanıcı oldukları tespit edilmiştir.

Bilgisayar kullanma becerisinin olmadığını belirten 1 öğrenci olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11. Kaç Yıldır Bilgisayar Kullanıyorsunuz?

	Öğrenci Sayısı
2 Yıldır	5
3 Yıldır	3
4 Yıldır	5
5 Yıldır	11
5-6 Yıldır	2
6 Yıldır	8
6-7 Yıldır	2
7 Yıldır	4
7-8 Yıldır	1
8 Yıldır	1
9 Yıldır	1
Doğduğumdan Beri	1
Hiçbir Şey Yazmamış	1

Tablo 11' e göre elde edilen sonuçlardan yaşlarını da göz önünde bulundurduğumuzda öğrencilerin

bilgisayar kullanımının büyük oranda okula başladığı yıllara tekabül ettiği tespit edilmiştir.

Tablo 12. Windows Programını Ne Kadar Biliyorsunuz?

	Öğrenci Sayısı
Hiç Bilmiyorum	2
Çok Az Biliyorum	9
Orta Düzeyde Biliyorum	26
Çok İyi Biliyorum	8

Tablo 12' de Windows olarak adlandırılan bilgisayarın temel kullanımı içeren programı kullanmayı 2

öğrencinin hiç bilmediği diğerlerinin de tablo 12' de belirtilen ölçütlerde kullandığı tespit edilmiştir.

Tablo 13. Bilgisayarın Fiziksel Parçalarının(Hard Disk, Klavye, Ram, Optik Sürücü Vb.) Özelliklerini Açıklayabilir Misiniz?

	Öğrenci Sayısı
Hiç Açıklayamam	4
Çok Az Açıklayabilirim	10
Orta Düzeyde Açıklayabilirim	19
Çok İyi Açıklarım	12

Tablo 13' teki verilere bakıldığında bilgisayarın parçalarının teknik özelliklerinin 4 öğrencinin hiç

bilmediği diğerlerinin de tablo 13'te belirtilen oranlarda bildikleri tespit edilmiştir.

Tablo 14. Bilgisayar İle İlgili Ortaya Çıkan Sorunların Kaynağını Bulabilir Misiniz?

	Öğrenci Sayısı
Hiç Bulamam	5
Çok Az Bulabilirim	10
Orta Düzeyde Bulabilirim	20
Çok İyi Bulabilirim	9
Hiç işaret koymayan	1

Tablo 14' e göre bilgisayarda oluşan sorunların kaynağını 5 öğrencinin hiç bulamadığı, diğerlerinin ise tablo 14'te belirtilen oranda bulabildiği görül-

mektedir. 1 öğrenci bu sorunun hiçbir seçeneğine işaret koymamıştır.

Tablo 15. Bilgisayarın Monitör, Klavye ve Fare Gibi Kasa Bağlantılarını Yardım Almadan Yapabilir Misiniz?

	Öğrenci Sayısı
Hiç Yapamam	5
Çok Az Yapabilirim	10
Orta Düzeyde Yapabilirim	13
Çok İyi Yaparım	17

Tablo 15' e göre bilgisayarın çevre birimlerinin bağlantılarını 5 öğrenci dışında diğer öğrencilerinin

tablo 15' te belirtilen düzeyde yapabildikleri görülmektedir.

Tablo 16. Bilgisayar İle İlgili Duyduğunuz Teknik Kavramları(Format Atma, Kopyala-Yapıştır, Vb.) Anlayabilir Misiniz?

	Öğrenci Sayısı
Hiç Anlayamam	2
Çok Az Anlayabilirim	2
Orta Düzeyde Anlayabilirim	17
Çok İyi Anlayabilirim	23
Hiç İşaret Koymamış	1

Tablo 16' ya göre öğrencilerin çoğunun bilgisayar ile ilgili duydukları kavramları anlayabildikleri görülmektedir. 2 öğrenci bu kavramları hiç anla-

yamadığını belirtmiş olup 1 öğrenci hiçbir seçeneği işaretlememiştir.

Tablo 17. İhtiyaç Duyduğunuz Programları Yükleyip Kaldırabilir Misiniz?

	Öğrenci Sayısı
Hiç Yapamam	2
Çok Az Yapabilirim	5
Orta Düzeyde Yaparım	17
Çok İyi Yaparım	21

Tablo 17’ de öğrencilerin ihtiyaç duydukları programları büyük oranda yükleyip kaldırabildikleri görülmektedir. 2 öğrencinin ise bunu hiç yapamadığı belirlenmiştir.

Tablo 18. Bilgisayarınızın Özelliklerini(Hızı, RAM Bellek Miktarını, Ekran Kartı Kaç MB. Vb.) Biliyor Musunuz?

	Öğrenci Sayısı
Hiç Bilmiyorum	12
Çok Az Biliyorum	9
Orta Düzeyde Biliyorum	16
Çok İyi Biliyorum	8

Tablo 18’ deki verilerden öğrencilerin kendi bilgisayarlarının teknik özelliklerinin bilip bilmedikleri sorulmuştur. 12 öğrenci hiç b ilmediğini belirtmiş, diğerlerinin ise tablo 18’ de belirtilen düzeyde bilgilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 19. E-Mail Adresiniz Var Mı?

	Öğrenci Sayısı
Var	36
Yok	6
Yok Ve Annemin Mailini Kullanıyorum	1
Hiçbir Şey Yazmamış	1

Tablo 19’ a göre öğrencilere e-mail hesaplarının olup olmadığı sorulduğunda büyük çoğunluğunun olduğu görülmektedir.

Tablo 20. İleride Bilgisayar İle İlgili Bir Mesleğiniz Olsun İster misiniz?

	Öğrenci Sayısı
Evet	20
Hayır	20
Bilmiyorum	1
Çok Değil	1
Duruma Göre	1
Belki	2

Tablo 20’ de öğrencilerin bilgisayar ile ilgili bir meslek sahibi olma istekleri sorulduğunda yaklaşık yarı oranda istekli yarı oranda isteksiz oldukları gözlemlenmektedir.

Günlük Hayatta En Çok Kullandığınız Elektronik Cihazları yazınız sorusuna verilen cevaplar ise: Tablet, Bilgisayar, Telefon, Televizyon, Mp3 Çalar, Elektronik Saat, Elektronik oyuncak, Ampul, Kalorifer, Oyun konsolu, Fotoğraf makinası, Buzdolabı, Yazıcı, Flash disk, Cd, Hesap makinası olarak yazılmıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Yapılan anket değerlendirmesi sonucu elde edilen veriler ışığında öğrencilerin bilişim teknolojilerini

ne ölçüde kullandıkları, ne kadarına sahip oldukları, bilgi seviyelerinin ve kullanım seviyelerinin ne olduğu net olarak tespit edilmiştir. Verilere bakıldığında öğrencilerin büyük oranda teknolojiyle iç içe yaşadıkları ve daha önceki nesillere göre bilişim teknolojilerini daha sık oranda kullandıkları görülmektedir. Bilgisayar ve türevlerine ulaşamayan ya da ulaşmakta sıkıntı çeken öğrencilerin bilişim teknolojilerini kullanma yeterliliklerinin daha zayıf olduğu görülmektedir. Yine okullarında bilişim teknolojileri eğitimi almış ya da almakta olan öğrencilerin; bilişim teknolojileri eğitimi almayan öğrencilere göre daha iyi düzeyde bilişimi kullanma ve bilgi sahibi olma deneyimleri olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında Bilim ve Sanat Merkezlerinde bilişim teknolojileri derslerinin kalitesini

artırmak için ara ara çeşitli anket uygulamaları yapılarak verilerdeki değişimler gözlemlenebilir. Anketleri yapılarak alınan geri dönütlerle daha verimli dersler işlenebilir. Bilişim teknolojilerini etkin kullanan öğrencilerin diğer alanlardaki çalış-

malarının bilişim ortamındaki kısmında da daha aktif ve üretken olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca konu ile ilgili olarak bilişimin diğer alanlardaki katkıları ayrı bir veri olarak ölçülebilir.

Kaynakça

<http://ozelyetenekliler.net>

<http://www.ustunyetenekliyiz.biz/baglantilar/Bilsem/neden-Bilsem.html>

Millî Eğitim Bakanlığı İstatistikleri Örgün Eğitim (2011-2012) http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021046_meb_istatistikleri_organ_egitim_2011_2012.pdf adresinden erişilmiştir.

Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı (2013 – 2017). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/10_ek-1_ustunyetenekliler.pdf adresinden erişilmiştir.

Ortak Lisansüstü Program(lar) Lisansüstü Eğitim İçin Etkin Bir Yöntem Midir?

Pınar MEMİŞ SAĞIR*

Özet

Bu çalışma, lisansüstü eğitim kalitesinin artırılmasına ilişkin faaliyetlerin önemsendiği bir konjektörde, etkinliği bakımından ihmal edilmiş bir alanı, ortak lisansüstü eğitim programlarını konu edinmektedir. Rektörler arasında imzalanan protokollerle kurulan ortak lisansüstü eğitim programları, gününbirlik mesafede yer alan üniversiteler arasında lisansüstü eğitim alanında yardımlaşmayı esas almaktadır. Bu çalışma ile söz konusu bu programların lisansüstü eğitim için etkin bir yol olup olmadığı sorgulanmaktadır. Programa dair bireysel tecrübelerle kısıtlı kalan sorunlar ve öneriler, bu çalışma ile ortak programdan yararlanan öğrenciler ve öğretim üyeleri aracılığıyla bilimsel bir bağlama oturtulmaktadır. Araştırma alanının yakınlığı ve örneklem sayısına ulaşmadaki kolaylığı sebebiyle Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ile Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arasında yürütülen ortak programlar inceleme altında alınmıştır. Nitel bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışmada araştırma amacına uygun olarak 13 katılımcı ile yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Sonuç olarak, öğrenciler, ortak lisansüstü programın eğitim farklılığı anlamında olumlu katkısı olduğunu düşünmelerine karşın, lisansüstü eğitim için etkin bir yol/yöntem olduğunu düşünmemektedirler. Öğretim elemanları ise, esasen akademik gelişim ve etkileşim kaygılarıyla oluşturulan bu programın öğretim üyelerinin fedakarlığı temelinde, pratik ihtiyaçları karşılama amacına yöneldiğini belirtmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü Eğitim, Ortak Lisansüstü Program, Sakarya Üniversitesi, Karabük Üniversitesi

Abstract

In this study, joint master's or PhD programs which is a neglected area in terms of effectiveness is mentioned that in a conjuncture the activities related to the improvement of quality of post-graduate training. Founded as joint master's or PhD training programs, in protocols signed between rectors, are based on the cooperation between universities, which are in the daily distance, in postgraduate education. The study is concerned with questioning whether these programs are an effective way to graduate school. The program on the remaining issues limited individual experience and recommendations, however, joint programs are placed in a scientific base with this study through students and faculty members benefited from the program. Due to the ease of reaching the sample and proximity of the research area, joint master's or PhD training programs between Institute of Social Sciences, Sakarya University and Institute of Social Sciences, Karabük University has been carried out. In the study, is designed as qualitative research based, is conducted a structured interview with 13 participants in accordance with the purpose of the study. As a result, students think about joint master's programs that despite it was a positive contribution on diversity training, it is not an effective way/method for postgraduate education. The instructors indicate that the programs which is created with sacrifice of faculty members, essentially on the basis of academic achievement and interaction concerns are turned towards the objective of practical needs.

Keywords: Post-graduate training, joint master's or PhD programs, Institute of Social Sciences, Sakarya University, Institute of Social Sciences, Karabük University

* Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Ferizli Meslek Yüksekokulu, pinarm@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'na göre, lisansüstü öğretim yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlik kademelerini kapsamaktadır. Lisansüstü eğitim lisans eğitimi ile ilgili alanda eğitim öğretim, bilimsel araştırma ve uygulama etkinliklerini kapsayan bir süreç olarak kabul edilmektedir (Sevinç, 2001).

Lisansüstü eğitimin temel işlevleri olarak nitelikli insan gücü yetiştirmek, araştırma yapmak, bilim insanı, öğretim üyesi ve işyerlerine uzman eleman yetiştirmek gösterilmektedir (Sezgin vd., 2011: 163). Dünyada ve dolayısıyla Türkiye'de bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi ve üniversitenin bu süreçte etkin bir rol üstlenmesi, nitelikli insan gücünün ülke kalkınması için öneminin anlaşılması ve daha fazla eğitimin bireylere iş gücü piyasasında bir takım öncelikler sağlaması gibi nedenlerde lisansüstü öğrenime olan ilgi giderek artmaktadır (Karakütük, 2009'dan akt. Sezgin vd., 2012: 131). Artan bu ilgiye ve özellikle öğretim üyesi yetiştirme hususundaki gerekliliklere karşın lisansüstü eğitim-öğretim okullaşma oranı ile aynı oranda cevap veremediği görülmektedir.

Türkiye'de lisansüstü eğitimin yükseköğretimdeki payı %6'yı bulmamakta, enstitü sayısı ve lisansüstü öğrenci sayısı göz önüne alındığında enstitülerin henüz yapılanma döneminde olduğu sonucu açığa çıkmaktadır (Bozan, 2012: 183). Buna paralel olarak enstitülerin yapısal, işleyiş ve ortam ile alakalı sorunları olduğu bilinmektedir (Bozan, 2012: 185). Öğretim üyesi azlığı, müstakil kadro yokluğu, bütçe ve kaynak yetersizliği, çoğunluğunda müstakil bina olmaması, derslik, laboratuvar, kütüphane ve araç-gereç yetersizlikleri, fakültelerin gölgesinde kalma ve kurumsal kimlik kazanamama (Karakütük vd., 2008: 52-53, Sevinç, 2001) gibi yapısal sorunlara kurum kurumsal bilgisinin eksikliğini gösteren yönetsel işleyiş sorunları eşlik etmektedir. *Bilimsel araştırma ve uygulama yapan bir yükseköğretim kurumu* vazifesini üstlenen enstitülerin yapılanmasının ancak 1982 yılında gerçekleşmesi kurumsal yapılanmalarındaki bu tür sorunların kaynağı olarak gösterilmektedir (Karakütük, 1989).

Kurulduğundan bu yana sürekli bir yeniden yapılanma sürecinde olan Yükseköğretim Kurulu, bir yandan dünyadaki güncel gelişmelere ayak uydurma çabası güderken bir yandan da yükseköğretim sisteminin eksikliklerini giderme yolunda adımlar atmaktadır (Günay, 2011, 2013). Yükseköğretimin kitleselleşmesi için artan öğrenci talebini karşılayacak yükseköğretim birimlerinin açılması ve eğitim-öğretimi gerçekleştirecek akademik

personelin istihdam edilmesi konusunda tutarlı politikalar gerçekleştiremeyen Yükseköğretim Kurulu, bu alanda açığa çıkan açıklıkları, *ad hoc* uygulamalarla kapama yoluna gitmektedir. Bu uygulamalardan birisi de 2007 tarihli resmi gazete yayımlı "Yükseköğretim Kurumlarının Yurtiçindeki Yükseköğretim Kurumlarıyla Ortak Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Programları Tesisi Hakkında Yönetmelik" dayanaklı üniversitelerin ortak lisansüstü program açılmasına ilişkin yürüttükleri protokollerdir.

Bu programların çoğu zaman yeni kurulmuş bir üniversite ile görece kurumsallaşmış bir üniversite arasında gerçekleşmektedir. Mevzuatın amaç kapsamına girmeyen ancak özellikle yeni açılan üniversiteleri destekleme amaçları bulunan bu anlaşmaların yürütülmesinde sıkıntılar çıktığı görülmektedir. Lisansüstü eğitim alan öğrenci ve sayısını arttırmayı hedefleyen programda derslerin ve öğrencilerin takibi; öğretim üyelerinin ders ve danışman yüklerinin dağılımı; iki üniversitede derslere katılan öğrencilerin aldıkları eğitimi karşılaştırma eğilimlerinin öğrencileri ve öğretim elemanlarını nasıl etkilediği gibi konular soru işaretleri barındıran hususlar arasında yer almaktadır.

Bu çalışma ile lisansüstü eğitim alanında eğitim kalitesinin artırılmasına ilişkin faaliyetler gündemde olmasına rağmen (Sezgin vd. 2011), etkinlik bakımından ihmal edilmiş bu konuyu, ortak programdan yararlanan öğrenciler ve öğretim üyeleri aracılığıyla sorgulama amacı güdülmektedir. Bu sebeple, bir örnek olarak Sakarya Üniversitesi ile Karabük Üniversitesi arasında yürütülen ortak programlar inceleme altında alınmıştır. Araştırmada hedeflenen nokta, bu iki üniversite arasında açılan ve kapatılan programlar dahilinde ortak program açma amacına ulaşma etkinliğinin ortaya konmasıdır. Araştırmada açığa çıkan sonuçlar ışığında da, uygulamanın iyileştirilmesi için öneriler geliştirilecektir.

1.2 Ortak Lisansüstü Program Nedir?

Ortak Lisansüstü Program, iki kurum arasında ortaklaşa gerçekleştirilen bir lisansüstü eğitim biçimidir. Programın kapsayıcılığı kurumların özelliklerine ve ortaklıkların amaç ve içeriklerine göre farklılaşmaktadır. Bu nedenle dünyada ortak program açılımları da farklılık arz etmektedir. Amerika Birleşik Devletleri yükseköğretim sisteminde, her iki kuruma da kayıtlı olarak gerçekleşen "ikili yüksek lisans veya doktora derecesi" (Dual master's degree veya phd) programı bulunmaktadır. Bunun yanı sıra anlaşmalı olan üniversiteler arasında tek bir üniversiteye kayıtlı olarak gerçek-

leştirilen “müşterek yüksek lisans derecesi” (Joint master's degree) programı yer almaktadır. Bu iki program arasındaki farklılık öğrencilerin ödediği harç türünden kaynaklanmaktadır. Özerk bütçe yönetimine sahip Amerikan üniversitelerinde ortaklaşa programlar, öğrencilerin hangi kuruma öğrenim harcı ödediğine bağlı olarak değişim göstermektedir.

Avrupa Birliği kapsamında ise, Ulusal Ajans Erasmus Programı çerçevesinde, Ortak Yüksek Lisans Dereceleri başlığında hem öğrenci hareketliliği hem de ders verme hareketliliği desteklenmektedir. Bu bağlamda, Ortak Yüksek Lisans Derecesi, uluslararası yükseköğretim kurumları konsorsiyumu (koordinatör, tam ortak, bağlı ortak) ve duruma göre ortak programın kapsadığı eğitim alanlarında belirli uzmanlığa sahip diğer eğitim ortakları ve/veya eğitim dışı ortaklar tarafından verilen 60, 90 veya 120 ECTS'lik üst düzey entegre bir uluslararası eğitim programıdır (www.ua.gov.tr, 26.05.2015).

Türkiye’de Ortak Lisansüstü Program açılımları Yurtiçi ve Yurtdışı Ortak Lisans ve Lisansüstü Eğitim-Öğretim Faaliyetleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Resmi Gazete ’de 28.12.2006 tarihinde yayımlanan yükseköğretim kurumlarının *yurtdışındaki* kapsama dahil yükseköğretim kurumlarıyla ortak eğitim ve öğretim programları tesisi hakkındaki yönetmelik uyarınca Türkiye’deki yükseköğretim kurumları yurt dışındaki kapsama dahil yükseköğretim kurumlarıyla birlikte yürütmek üzere önlisans, lisans, yüksek lisans veya doktora düzeyinde ortak programlar tesis edebilirler. Madde 5 (1)’e göre programlar, iki kurum arasındaki akademik işbirliğini ve etkileşimi sağlamak, güçlü taraflarını bir araya getirerek zenginleştirmek ve ortak programa katılan öğrencilerin en üstün akademik standartlarda eğitim ve öğretim almalarına imkan vermek amacını taşır (www.yok.gov.tr, 26.05.2015). Yükseköğretim Kurumlarının Yurtdışındaki Kapsama Dahil Yükseköğretim Kurumlarıyla Ortak Eğitim ve Öğretim Programları da üniversiteler tarafından *ortak diploma* ve *çift diploma* biçimlerinde düzenlenmektedir. Bu uygulama Amerikan yükseköğretim sistemi ile aynı özelliktedir.

Resmi Gazete’de 22.02.2007 tarihinde yayımlanan Yükseköğretim Kurumlarının Yurt içindeki Yükseköğretim Kurumlarıyla Ortak Lisansüstü Eğitim-Öğretim Programları Tesisi Hakkındaki Yönetmelik uyarınca, Türkiye’deki yükseköğretim kurumları birlikte yürütmek üzere yüksek lisans veya doktora düzeyinde ortak programlar tesis edebilirler. Bu programlar da aynen yurtdışı formunda olduğu gibi, iki kurum arasındaki akademik işbirliğini ve

etkileşimi sağlamak, güçlü taraflarını bir araya getirerek zenginleştirmek ve ortak programa katılan öğrencilerin en üstün akademik standartlarda eğitim ve öğretim almalarına imkan vermek amacını taşır (Madde 5-1).

Rektörlerin imzaları ile açılan Ortak Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Programlarının Tesisi için ilgili yönetmelik uyarınca, başvuru dosyasında,

- Talep edilen yüksek lisans, doktora veya sanatta yeterlik programı açma ölçütlerine göre hazırlanmış bilgilerin,
- 26/08/2010 tarihli Yükseköğretim Genel Kurul Toplantısında alınan Karar “Yurtiçindeki Yükseköğretim Kurumları Arasında Ortak Lisansüstü Eğitim Protokolü Hazırlanmasına İlişkin Yönerge dikkate alınarak imzalanmış protokol örneğinin,
- Özet tablolarında her iki üniversiteden görevlendirilen öğretim üyelerine ilişkin bilgilerin bulunması gerekmektedir.

Ayrıca,

- Söz konusu programların değerlendirmeye alınabilmesi için her iki üniversiteden en az ikişer öğretim üyesinin bildirilmiş olması,
- Ortak programı yürütecek üniversitelerin aynı ilde veya sınır illerde bulunuyor olması gerekmektedir (www.yok.gov.tr, 06.05.2015).

1.3 Ortak Lisansüstü Programların İşleyişi ve Etkinliği Sakarya Üniversitesi - Karabük Üniversitesi Örneği Üzerinden Bir Tartışma

Sakarya Üniversitesi ve Karabük Üniversitesi arasında yürütülen ortak programlar, yüksek lisans derecesinde olup, aşağıdaki bölümleri kapsamaktadır.

- Kamu Yönetimi ABD
- Sosyoloji ABD
- Türk Dili ve Edebiyatı ABD
- Uluslararası İlişkiler ABD
- Temel İslam Bilimleri ABD
- Sanat Tarihi ABD

Yukarıda verilen anlaşmalardan Kamu Yönetimi, Sosyoloji ve Uluslararası İlişkiler bölümlerinde öğrenci alımı durmuş; bu bölümlerden Sosyolojinin tez döneminde öğrencileri bulunmaktadır. Temel İslam Bilimleri ile protokol sıkıntısı yaşayan üniversiteler, Sanat Tarihi Ortak Lisansüstü Program anlaşmasını 2014-2015 eğitim-öğretim yılı içinde gerçekleştirmişler; aktif olarak öğrenci almında bulunmamışlardır.

2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırma konusunun etkinlik sorgulayan niteliği sebebiyle tanımlayıcı bir çalışma olarak tasarlanan araştırma için yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır.

Araştırma konusu hakkında geçerli ve güvenilir verilere ulaşma amacıyla tüm taraflarla görüşme sağlanmıştır. Bu amaçla,

Ortak lisansüstü eğitim programında yüksek lisans eğitimi almış **7 öğrenci**

Ortak lisansüstü eğitim programında görev alan **5 öğretim elemanı** ve 1 memur ile; toplamda **13 katılımcı** ile görüşmeler yapılmıştır.

Buna göre görüşmeci dağılımı aşağıdaki şekildedir:

Karabük Üniversitesi

- 7 öğrenci- Sosyal Bilimler Enstitüsü
- 1 öğretim üyesi: Ortak programda ders veren ve enstitü yönetim kurulu üyesi
- 1 öğretim üyesi: Ortak programda ders veren
- 1 öğrenci işleri uzmanı – Karabük Üniversitesi SBE

Sakarya Üniversitesi

- 1 öğretim üyesi: Ortak programda ders veren ve enstitü yönetim kurulu üyesi
- 2 öğretim üyesi: Enstitü yönetim kurulu üyesi

Mülakat adayları rastgele seçilmiş; bu seçimde sosyal ağlardan ve internette yer alan kişisel bilgilerden faydalanılmıştır. Öğrenci olan katılımcılara e-posta yoluyla, öğretim üyelerinden ikisine yüz yüze, üçüne telefon aracılığıyla ulaşılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırma verilerinin yorumlanması yapılandırılmış mülakat sorularına göre yapılmıştır. Sorular, programın ifade ettiği anlam, programda görülen sorunlar ve programın geliştirilmesi için öneriler şeklinde üç kategoride hazırlanmıştır. Analiz de aynı kategorik çerçevede gerçekleştirilmiştir.

3.1 Öğrencilerin Ortak Lisansüstü Program Hakkındaki Görüşleri

Tezli yüksek lisans programına kayıtlı olan öğrencilerin bilimsel kaygılarla eğitimlerine başladıkları (1 öğrenci hariç) görülmüştür.

Öğrencilerin ortak programın işleyişi hakkında enstitüler tarafından bilgilendirilmediği, bunun yerine öğrencilerin kendi istekleriyle programı tercih etmiş oldukları anlaşılmıştır.

Öğrenciler kurumsal işleyişle alakalı sorunları, "iletişimsizlik" olarak ifade etmişlerdir. İki kurumun birbirinden habersiz olduğu izleniminin açıkça ortaya çıktığı analizde öğrenciler, kurumların

bilgi ve belge sürecini öğrenciler üzerinden sürdürdüklerini ve başarı notlandırmasında farklılıklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kurumlar arasında ders alma-verme etkinliğinden başka bir paylaşımın olmamasına da dikkat çeken öğrencilerin bu beyanı, iki kurum arasındaki işbirliğinin mevzuat amacını taşımaksızın kağıt üstünde olduğu izlenimini güçlendirmektedir. İletişimsizlikle alakalı dikkat çekici bir diğer durum da, iki kurum arasındaki iletişimsizliğin bedelinin öğrenciler tarafından ödendiğinin dile getirilmesidir. Örneğin hocaların, öğrencilerin yeterliliklerinin üzerinde bir bilimsel başarı bekledikleri ve bu durumun başarı notlandırmasına olumsuz yansıdığı ifade edilmiştir. Bu, asgari başarı kriterlerinin önceden ortaklaşa belirlenmemesi bir sonucu açığa çıkmaktadır.

Öğrenciye iki farklı eğitim kurumunun eğitim faaliyetlerini karşılaştırabilme imkanı sunması, ortak programın *avantajlı* yönü için tüm öğrencilerin verdiği ortak cevaptır. Bu anlamda hocaların ders işleme biçimlerindeki farklılıkları görme, kütüphane gibi fiziksel ortamlardan yararlanma ve çift diploma da avantajlı bir yön olarak dile getirilmiştir.

Ortak programın *dezavantajlı* yönü olarak 3 sonuca ulaşılmıştır:

1. *İki üniversite arasında etkileşiminden/iletişiminden kaynaklanan sıkıntılar:* Bu başlık altında, hocalar arasındaki iletişim eksikliği, hocalar arasındaki bilimsel beklenti farklılığı ve kurumun öğrencisi olmamaktan dolayı imkanlara ulaşma ve cevap alma sıkıntısı yer almıştır.
2. *Bireysel anlamda ekonomik, sosyal ve psikolojik sıkıntılar:* Öğrencilerin kendileri ile ilgili olan bu sıkıntılar her öğrenci tarafından farklı boyutlarıyla dile getirilmiştir. Bunlar arasında çevreye uyum süreci, hocaları tanıma dönemi ve arkadaşlarla iletişim sorunları gelmektedir.
3. *İki şehir arasındaki mesafeden kaynaklanan sorunlar:* Öğrenciler için bu dezavantajlı yön azımsanmayacak öneme sahiptir. Burada, çalışanların izin problemi, çalışmayan öğrencilerin maddi sıkıntısı, derse konsantrasyon sıkıntısı ve derse devam problemi belirtilen hususlar arasındadır.

3.2 Öğretim Üyelerinin Ortak Lisansüstü Program Hakkındaki Görüşleri

İki üniversite arasındaki protokollerin yukarıdan aşağıya şekilde rektörler nezdinde gerçekleştiği ve birimlerin programın işletilmesi hakkında görüşlerinin alınmadığı görülmüştür. Bu bağlamda, protokollerin rektörler arası kurumsal dayanışma temelinde olduğu, lisansüstü program açmaya ihtiyacı olan ancak yeterliliği bulunmayan üniversiteye

destek olma niyetiyle hareket edildiği ifade edilmiştir.

Eski olarak ifade edilen kurumsal üniversitelerin bu programa yeterlilikler nezdinde destek olmadığı, Protokollerin *denk üniversiteler* arasında olduğu ifade edilmiştir. Bu üniversitelerin kuruluş tarihi itibarıyla birbirine yakın olan, özellikle 1990'lı yılların ilk yarısı ile 2000'li yılların ilk yarısında kurulmuş olan üniversiteler olduğu ifade edilmiştir.

Ortak lisansüstü program tercih etmenin sebebi olarak,

- Üniversiteler arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi,
- Lisansüstü eğitim programı açmak için yeterli öğretim elemanı bulunmaması,
- Üniversitelerde görev alan araştırma görevlilerini kaybetmeme gösterilmiştir.

Programların yürütülme sıklığı genel olarak 4 dönem ile sınırlı kaldığı, sonrasında sıkıntıların görülmeye başlandığı ve bu sıkıntıların çoğunlukla program iptalinden ziyade öğrenci alınmaması ile sonuçlandığı anlaşılmıştır.

Öğrenciler adına bu programın faydalı olduğunu, farklı hocalardan ders alma imkanı sunduğunu dile getiren öğretim üyeleri, öğrencilerin başarılarının öğrenci alım kriterleri kadar amaçlarına göre değiştiğini belirtmişlerdir.

Öğretim üyelerinin ortak lisansüstü programdan etkilenmesi ise değişkenlik arz etmektedir. Bir kısım hocaların kendi ve ortak derslerini birleştirerek ders yükünü azalttıkları, ancak, özellikle ortak danışman konusunda bir tez yürütme yükünün fazla geldiği; üst birimlerden tebliğ edilen ders yüklerinin öğretim üyeleri arasında rahatsızlık yarattığı ve bu rahatsızlığın öğrencilere olumsuz şekilde yansıdığı belirtilmiştir.

Ortak lisansüstü programların yürütülmesinde karşılaşılan sıkıntılar iki başlık şeklinde açığa çıkmıştır.

1. *Kurumsal anlamda karşılaşılan sıkıntılar:* Bu sıkıntılar, henüz kurumsallaşmasını tamamlayan okulların prosedür işletilmesi hakkındaki eksikliklerin yarattığı krizler, protokol gereği yıllık toplantı yapılması beklenen kurumların toplantılarını düzenli şekilde değil, bir sorun olduğunda gerçekleştirmeleri, protokol düzenlemelerine aykırı uygulamaların olması (kağıt üstünde anlaşma), öğrencilerin dersleri doğru şekilde alıp almadığı gibi protokolün kontrol sınırları olarak sıralanabilir.

2. *Bilimsel anlamda karşılaşılan sıkıntılar:* Öğretim elemanlarının öğrenci seçimindeki tercihlere karşın kaynaklanan öğrenci başarı beklentisi, açılacak derslerin önceden belirlenmemesi sebebiyle ders denkliliğini sağlamak isteyen öğretim elemanlarının talepleri ve tez konusu belirleme konusunda öğretim elemanları arasındaki bilimsel tercihlerden kaynaklanan farklılıklar olarak belirtilmiştir.

4. SONUÇ

Öğrenciler, ortak lisansüstü programın eğitim farklılığı anlamında olumlu katkısı olduğunu düşünmelerine karşın, lisansüstü eğitim için etkin bir model/yöntem olduğunu düşünmemektedirler. Sakarya Üniversitesi'ne ders için geldikleri zamanı *kayıp* ya da *hurpalayıcı* olarak ifade eden 4 öğrenci bu durumu, "etkileşimin yetersiz, eğitim süresinin kısıtlı, eğreti öğrenci olma" duyguları ile açıklamışlardır. Bu sonuçla paralel olarak arkadaşlarına böyle bir ortak programda öğrenci olmayı tavsiye etmemektedirler.

Öğretim elemanları, ortak lisansüstü programda yer almayı bir fedakarlık olarak tanımlamakta ve başta birimlerin görüş ve onayları alınmadan açılan programların yürümediğini dile getirmektedirler. Anabilim dallarının etkin rol oynaması beklenen bu programda, öğretim üyelerinin de etkin şekilde yer alması isteniyorsa mevzuatın işletilmesi gerektiği ön plana çıkan diğer bir husustur. Bu doğrultuda örneğin, öğrenci alım kriterlerinin ortaklaşa karar ile ilan edilmesi, derslerin önceden belirlenmesi, birimler arasındaki toplantıların gerçekleştirilmesi ya da iletişimin öğrenciler üzerinden değil öğretim üyeleri arasında olması gerekmektedir.

Sonuç olarak, esasen akademik gelişim ve etkileşim kaygılarıyla oluşturulan bu programın pratik ihtiyaçları karşılama amacına yöneldiği anlaşılmıştır.

5. TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Yükseköğretim Genel Kurulu'nun 25 Aralık 2014 tarihli toplantısında görüşerek kabul ettiği lisansüstü eğitim-öğretimi ilgilendiren yeni ilkeler¹, 21 Ocak

¹ Araştırmamızla alakalı olan ilkeler aşağıdaki gibidir:

1. Program açılacak üniversite kadrosunda görev yapmakta olup doktora veya doçentliği program açılmak istenen alandan olan; açılmak istenen program disiplinleri arası ise o alanla doğrudan ilişkili lisansüstü eğitim programında ders verecek öğretim üyeleri olmalıdır.
2. Doktora programı, en az ikisi profesör kadrosunda olmak üzere altı öğretim üyesi, birisinin profesör olması halinde ise en az ikisi doçent olmak üzere üniversite kadrosunda asgari toplam altı öğretim üyesi ile açılabilir. Bu öğretim üyelerinden bir tanesi yabancı uyruklu olabilir.

2015 tarihi itibarıyla güncellenmiş ve birçok enstitünün gelecek dönemlerden itibaren bu ilkeleri uygulamaya koyması beklenmektedir. Söz konusu ilkeler, Lisansüstü eğitim-öğretim ve sınav yönetmeliği çerçevesinde açılacak her bir program için ayrı ayrı olmak üzere sağlanması gereken yeterlilik kriterlerini yükseltilmiştir. Buna göre üniversite enstitülerinin lisansüstü eğitim-öğretim programlarını açmaları zorlaşmaktadır. Şu halde ileriki dönemlerde üniversitelerin ortak lisansüstü eğitim-öğretim programlarına yönelmeleri beklendiği bir sonuç olarak açığa çıkmaktadır. Bu sebeple, yürütülmekte olan protokollerdeki sıkıntıların giderilmesi için aşağıda belirtilen önerilerin göz önünde bulundurulmasında fayda vardır.

Ortak lisansüstü eğitim-öğretim protokollerin etkin yürütülmesi için;

- Protokollerin sadece pratik ihtiyaca yönelik imzalanmaması,
- Anlaşma sürecinin önce aşağıdan, birimlerden başlaması, bu doğrultuda stratejik yönetim mantığına uygun hareket edilmesi,
- Protokollerin etkin şekilde işleme için yürütücü enstitü tarafından kontrollerinin yapılması,
- Birimler arasında öğrenci alımından, derslerin içerik ve başarı beklentileri gibi konularda bilgi paylaşımının önceden yapılması ve öğrencilere bu durumdan kaynaklanan sıkıntıların yansıtılmaması,
- Ortak program öğrencilerine ortak üniversite öğrencisinin sahip olduğu tüm imkanlardan faydalanması için düzenlemelerin yapılması,
- Programın etkinliğini arttırmak için ders harici faaliyetlerin tertip edilmesi uygun görülmektedir.

3. Yüksek lisans programı ise en az ikisi profesör ve/veya doçent unvanına sahip olmak üzere üniversite kadrosunda asgari üç öğretim üyesi ile açılabilir.

4. Doktora programı için söz konusu öğretim üyelerinin, en az dört yarıyıl bir lisans ya da iki yarıyıl boyunca tezli yüksek lisans programında ders vermiş olması; yüksek lisans programı için ise en az iki yarıyıl boyunca bir lisans programında ders vermiş olması gerekir.

Kaynakça

- Bozan, M. (2012). Lisansüstü Eğitimde Nitelik Arayışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2), 177-187.
- Günay, D. (2011). Türk Yükseköğretiminin Yeniden Yapılandırılması Bağlamında Sorunlar, Eğilimler, İlkeler Ve Öneriler-1. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 113-121.
- İstanbul Üniversitesi, Çift veya Ortak Diplomaya Yönelik Uluslararası Ortak Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Programları Yönetmeliği. <http://ogrenci.istanbul.edu.tr/wp-content/uploads/2014/03/I.U.Ciftveyaortaktekdiploma1.pdf> adresinden erişilmiştir.
- İstanbul Teknik Üniversitesi Çift Diplomaya Yönelik Uluslararası Ortak Lisans Programları Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği <http://www.sis.itu.edu.tr/tr/yonetmelik/uolp.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Karakütük, K. (1989). Türkiye’de Lisansüstü Öğretim, Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 505-528, Ankara.
- Karakütük K., Aydın A., Abalı G. ve Yıldırım S. (2008). Lisansüstü Öğretimin Sorunları Konusunda Ankara’daki Üniversitelerin Lisansüstü Enstitü Yöneticilerinin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 42-52.
- Ortak Yüksek Lisans Dereceleri <http://www.ua.gov.tr/programlar/erasmus-program%C4%B1/erasmus-program%C4%B1/erasmus-program%C4%B1-ek-sayfalar/ortak-y%C3%BCksek-lisans-dereceleri> adresinden erişilmiştir.
- Sezgin, F., Kılınç, A. Ç., Kavgacı, H., (2012). Yüksek Lisans Öğrencilerinin İyi Bir Tez Danışmanından Beklentilerine İlişkin Nitel Bir Çalışma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 129-148.
- Sezgin, F., Kavgacı, H., Kılınç, A. Ç. (2011). Türkiye’de Eğitim Yönetimi ve Denetimi Lisansüstü Öğrencilerinin Öz Değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 161-169.
- Sevinç, B. (2001). Türkiye’de Lisansüstü Eğitim Uygulamaları: Sorunlar ve Öneriler. *DEÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 25-40.
- Yükseköğretim Kurumlarının Yurtdışındaki Kapsama Dahil Yükseköğretim Kurumlarıyla Ortak Eğitim Ve Öğretim Programları Tesisi Hakkında Yönetmelik http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/18047 adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurumlarının Yurtiçindeki Yükseköğretim Kurumlarıyla Ortak Lisansüstü Eğitim Ve Öğretim Programları Tesisi Hakkında Yönetmelik http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/18058 adresinden erişilmiştir.
- <http://yok.gov.tr/web/ogrenci/yuksek-lisans-ve-doktora-kriterleri-guncellendi>

Okul Yöneticilerinin İş Doyum Düzeyi İle Yaşamın Anlamlandırılması Arasındaki İlişki : Kocaeli İli Örneği

Bilge ÇETİN ÇAKMAK*

Osman TİTREK**

Burçin NURAL***

Ebru ÇETİN****

Özet

Araştırmanın amacı okul yöneticilerinin iş doyum düzeyleri ve yaşamın anlamlandırılması arasındaki ilişkinin saptanmasıdır. Araştırmada okul yöneticilerinin iş doyumlarını ve yaşamın anlamını olumsuz yönde etkileyen faktörler belirlenmiş, bu şartların ortadan kaldırılmasına yönelik tedbirler alınmasına ve eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmen/yönetici niteliğinin ve eğitimin kalitesinin artırılmasına ışık tutulmaya çalışılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup, araştırmanın örneklemini Kocaeli ilinde görev yapan 160 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında okul müdürlerine iş doyum ve yaşamın anlamlandırılması anketleri uygulanmıştır. Bulgular sonucunda okul müdürlerinin iş doyum düzeylerinin ortalamasının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Yaşam anlamı düzeylerinin ortalamasında mevcut anlamın düşük düzeyde, aranan anlam ve genel anlam düzeylerinin ortalaması ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaşamın anlamı, yaşam doyumunu, iş doyumunu, okul yönetici

The Correlations between Meaning of Life and Job Satisfaction of School Principals

Abstract

The aim of this study is to determine the relationship between the school principals' levels of job satisfaction and their levels of making sense of the life. In this research, the factors effecting the principals' job satisfaction and the meaning of the life negatively have been specified and it has been tried to show the way about taking measures to eliminate these factors and about increasing the quality of the education and the teachers/principals who are one of the important factors in education. In the research aiming to identify the relationship between the job satisfaction and the meaning of the life, the relational survey modal has been used to reflect the current situation as it is. 160 school principals in Kocaeli, constituting the sample, have been implemented the job satisfaction and the meaning of the life survey. As a result of the findings, it is understood that the averages of the job satisfaction levels are high. And also it is understood that the current meaning is low level, the wanted meaning and the general meaning are high level in the average of the meaning of the life.

Keywords: Meaning of life, life satisfaction, job satisfaction, principals

* Sakarya Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü

*** Sakarya Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

**** Sakarya Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

1. GİRİŞ

Günümüzde iş yaşamdan ayrılmaz bir konumdadır. Kişi yaşamının temel ihtiyaçlarını gidermek amacıyla çıktığı yolda zamanının en önemli bölümünü işyerinde geçirmektedir. Hayatının 20-25 yıllık bölümünde gününün 8 saatlik kısmını işyerinde geçiren bireyin hayatında mutlu olabilmesi için iş hayatından doyum sağlaması hem biyolojik hem de psikolojik varlığı açısından çok önemlidir (Telman ve Ünsal, 2004:12). Yapılan birçok araştırmada, bireyin yaşamında işin "temel ilgi odağı" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İşte bu nedenle son yıllarda iş doyumunu ile yaşamın anlamı arasındaki ilişkinin araştırılması çok önemli bir konuma ulaşmıştır (Keser, 2005). Gelecek dünyaya kaliteli insan gücü yetiştiren eğitim kurumlarının beklenen şekilde çalışabilmelerinin gerçekleştirilebilmesi için bu insanları eğitip yetiştiren okul yöneticilerinin işlerinden en iyi şekilde doyuma ulaşabilmeleri çok önemli bir etkidir (Bozkurt ve Bozkurt, 2008:1).

1.1 İş Doyumu ve İş Doyumunun Önemi

Çalışanların işleriyle alakalı duygularının bir tepkisi olarak açıklanan iş doyumunu kavramı, ilk kez 1920'lerde ortaya atılmıştır ve iş doyumunu asıl önemi 1930 ve 1940'lı yıllarda anlaşılmıştır. İş doyumunun önemli olmasının asıl sebebi yaşam doyumunu ile doğrudan alakalı olmasıdır ve bu durum kişinin fizik ve ruh sağlığına direk olarak etki etmektedir. İş doyumunu, çalışanların işlerinde hissettiği hoşnut olma veya hoşnut olmama durumu olarak ta açıklanmaktadır. Bireyin işine karşı olan olumlu tutumu iş doyumudur, olumsuz tutumu ise iş doyumumsuzluğu olarak açıklanabilmektedir (Gedik, Akyüz ve Batu, 2009:1).

İş doyumunu, çalışanların işlerinden aldıkları haz ve işin özellikleri ile çalışanların beklentileri ve istekleri kesiştiği zaman oluşur. İş doyumunu düzeyinin "işin, kişinin yüksek bir düzeyde hissettiği ihtiyaçlarını karşılama seviyesi ile orantılı" olarak geliştiği kabul görmektedir. Çalışanların iş doyumunu düzeyleri, en önemli ihtiyaçlarının, yaptıkları iş tarafından, ne kadarının tatmin edildiği ile değişmektedir (Keser, 2005: 78- 79). Çalışanların genel duygusal durumlarını gösterebilmesi bakımından iş doyumunu önemlidir (Sevimli ve İşcan, 2005:55). Sağlıklı bir topluma zemin hazırlayan faktörlerden biri olarak kabul edebileceğimiz iş doyumunun önemini; birey, örgüt ve yönetici açısından incelemek mümkündür.

Birey Açısından: İş doyumunun yüksekliğinin iş gören mutluluğuna katkıda bulunacağı, düşmesinin ise kişinin işine yabancılaşmasına, buna bağlı

olarak da ilgisizlik ve uyumsuzluğun ortaya çıkacağı düşünülmektedir.

Örgüt Açısından: Çalışanlarının beklentilerini karşılayabilen örgütlerin eleman bulmakta zorlanmadıkları, personelinin süreklilik gösterdiği, iş doyumunu sağlayamayan ve beklentileri karşılamayan örgütlerin ise eleman bulmakta zorlanmaları, mevcut iş görenlerde devamsızlıkların artması ve buna bağlı olarak verimliliğin düşmesi, iş doyumunun örgüt açısından ne kadar önemli bir etmen olduğunu göstermektedir.

Yönetici Açısından: Yöneticilerin başarısı; çalışanların teşkilat hedefleri yönünde verimli çalışmasıyla orantılıdır. Çalışanların yöneticileri tarafından diğer insanların yanında takdir edilmesi, çalışanın işe karşı olan heyecanını, amirlerine olan saygısını yükselmesini sağlar. İş yönünden doyumsuz olan personel işten kaçarak, işten ayrılmanın veya başka bir işte çalışmanın yollarını arar(Sertçe, Aktaran: Öztürk, 2010:54).

1.2 İş Doyumunu Etkileyen Kişisel Faktörler

1.2.1 Cinsiyet

Araştırma sonuçları cinsiyetin iş doyumunda ciddi bir etken olduğunu göstermiştir ancak daha çok doyum sağlayan cinsiyetin erkek mi ya da kadın mı olduğu konusunda tutarsızlıklar gözlenmiştir (Balcı, 1987:10).Cinsiyetin iş doyumunu üzerindeki etkisinin kadın ve erkek ayrımından çok beklentilerle alakalı olduğunu söylemek daha doğru olabilir. Mesela kadınların işyerindeki öncelikleri çalışma koşulları, sosyal ilişkiler gibi konular olurken, erkeklerin öncelikleri ise kazanç, kariyer geliştirme, ilerleme fırsatları gibi konulardır (Kirel, 1999:118). Elde edilen sonuçlar cinsiyetin iş doyumunu üzerinde etkili olan bir değişken olduğunu göstermektedir.

1.2.2 Eğitim

Bazı araştırmalardan elde edilen sonuçlarda eğitim seviyeleri yüksek olan kişilerdeki genel iş doyumlarının eğitim seviyesi düşük olanlar göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu noktada çalışanların eğitim seviyeleriyle alakalı olan işlerde çalıştıkları zaman daha çok doyum elde edecekleri söylenebilir (Korman, 1978:179).

Eğitim düzeyi yükseldikçe daha iyi işlerde çalışma beklentisi artan çalışan, beklentilerinin altında koşullar sunan işlerde çalışmak zorunda kaldığında ya da çalışma hayatının gerçek koşullarıyla yüzleştiğinde iş doyumunu düzeyinde olumsuz yönde etkilenmeler görülebilmektedir. Bu da eğitim düzeyi arttıkça iş doyumunu düzeyinin düşmesi sonucunu doğurmaktadır.

1.2.3 Yaş

Kişinin tutumları, davranışları ve kararları üzerinde, kişinin yaşı ve yaşam dönemi belirleyici bir role sahiptir. Bu sebeple kişinin işle alakalı olan düşünceleri ve davranışlarında yaşa bağlı olarak gelişen birtakım farklılıkların olması normaldir. Yaş ve iş doyumunu arasında bulunan ilişki, kişinin gereksinimleri ve biliş düzeyi ile alakalıdır. Başka bir anlatımla açıklanacak olursa yaşın ilerlemesiyle beraber çalışanın tecrübeleri de artar ve bununla ilişkili olarak ta doyum düzeyinde bir artış görülür (Eğinli, 2009:38).

Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre yaş ile iş doyumunu arasında olumlu bir bağlantı vardır. Yaşın yükselmesiyle beraber doyumda yükselmektedir. Bunun asıl sebebi tecrübeler nedeniyle uyumun yükselmesidir (Sevimli ve İşcan, 2005: 57).

1.2.4 Kıdem

Kişinin işyerindeki rütbesi ve tecrübeleri yükseldikçe iyi mevkilere gelebilme olanakları da artar ve bu işten daha çok doyum sağlamaya başlarlar (Ardıç ve Baş, 2001:5).

Çalışanların meslekte çalışma süreleri arttıkça işleriyle ilgili daha gerçekçi beklentileri oluşmakta ve zamanla oluşan deneyimin işlerinde daha başarılı olmaları sonucunu doğurması iş doyumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

1.2.5 Medeni Durum

Medeni durumun iş doyumunu üzerindeki etkisi ile ilgili yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Evli ya da bekâr olma ile iş doyumunu arasındaki ilişkiler incelendiğinde genellikle evlilerin bekârlara göre iş doyumlarının daha yüksek olduğu yönünde bulgular dikkati çekmektedir. Eşinden ayrı yaşayan, boşanmış ve dul çalışanların doyum düzeyi de evli çalışanlardan daha düşük olmaktadır. Bireylerin evli ya da bekâr olma durumları iş doyumları üzerinde tek başına etki gösteren bir değişken olmamakla birlikte, evli ya da bekâr olma durumlarından duydukları hoşnutluk iş doyumunu düzeyini yükselten bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.3 İş Doyumunu Etkileyen Örgütsel Faktörler

Çalışanın isteklerinin karşılanmasında ve iş doyumunun gerçekleşmesinde örgütün çalışanına sağladığı imkânlar belirleyici bir rol üstlenmektedir. İş ortamına bağlı olan çalışanın iş doyumunu, örgütün çalışana sağladığı olanakların bileşkelerine karşı çalışanın davranışdır (Baştumur, 2006:19).

İşin genel perspektifi ve zorluk seviyesi, elde edilen kazanç, örgütün sosyal görünümü, çalışma şartları

ve iş güvenliği, işteki yükselme olanağı, ödüllendirme sistemi, yönetici, çalışanların kararlara katılma durumu iş doyumuna etki eden iş ortamına bağlı olan etmenlerdir (Bakan ve Büyükbese, 2004:19).

1.3.1 İşin Niteliği

Bir iş yerinin iş görene sağladığı doyum, o iş yerindeki işin niteliğine ve bunun iş görenler tarafından nasıl algılanıp, kabul gördüğüne bağlıdır. İşin muhtevasının ilginç ve zevkli olması, iş görenin ilgi ve yetenekleri ile uyum sağlaması, iş doyumunu etkileyen başlıca faktördür. Kişinin günlük hayatının önemli ve büyük bir kısmını geçirdiği işinin nitelikleri, genel anlamda kişinin hayatına da etki edebilmektedir. Çalışanın çalıştığı işin becerilerini kullanıp gösterebilmesine elverişli olup olmaması, gelişmeye açık yada kapalı olması, inisiyatif kullanmaya izin verip vermemesi, monoton olup olmaması gibi durumlar iş doyumuna etki eden nitelikler göstermektedir (Duyan, 2008:5).

1.3.2 Çalışma Şartları

Çalışanların doyumuna etki eden ve en önemli faktörler arasında olan çalışma ortamı ve koşulları kişinin iş ortamına ilişkin algılamalarıyla alakalıdır. Çalışanların, iş durumu üzerinde kontrol ve etki edebilme olanaklarının olması, güvenlik yönünden tedirgin olmaması, iş hayatında ve iş sayesinde sosyal ilişkiler geliştirme, çalışma şartlarının iyi olması ve huzurlu bir çalışma ortamı, iş doyumunu pozitif olarak etkilemektedir. Bu bağlamda örgüt yönetimi tarafından, fiziksel çalışma şartlarının daha iyi olmasını sağlamak, çalışanların işlerini verimli olarak yapabilmeleri için gerekli yardım ve teçhizatları sağlamak gibi tedbirler alınarak çalışanların düşük olan iş doyum düzeyleri yükseltilebilir (Eren, 2000: 242).

1.3.3 Yönetim Tarzı

Sapançalı (1993:62), çalışanların iş doyumunu üzerinde yönetim tarzının iki şekilde etkili olduğunu şöyle açıklamıştır: Bunlardan ilki, karar verme sürecine çalışanların katılımının gerçekleşmesini sağlamaktır. Karar verme sürecine katılım, bireyin kendisine saygı duymasını ve tanınma gereksinimi karşılayacaktır. Kurumlarda çalışanların karar verme aşamalarına katılmalarının sağlanması, çalışanın işine, iş arkadaşlarına ve yönetime karşı pozitif düşünceler sağlamasına sebebiyet verecek ve böylece çalışanların iş doyumları artacaktır. İkincisi, çalışan odaklı olmaktır. Yani, çalışanlara yönelik davranma ve çalışanları destekleyici yönde ilişkiler geliştirmektir. Yönetim çalışanlarla ilişkilerini destekleyip ve katkıda bulunarak çalışanların iş doyumunu yükseltecektir.

1.3.4 Ücret

Çalışanlar, çalışmaları karşılığında kazandığı ücret ve buna benzer ödemelerin oranında doyuma ulaşırlar. Lawler'ın açıklamalarına göre ücretle iş doyumu arasındaki etki, algılanan ücretle, bireyin kendisine ödemesi gerektiğine inandığı ücret arasındaki fark sayesinde belirlenecektir. Eğer algılanan ücretle ödemesi gereken ücret eşit ise doyum sağlanabilmektedir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki ücretin iş doyumunu sağlamada ciddi bir rolü vardır. Ücretin önemli olmasının asıl nedeni paranın kişinin yaşamsal gereksinimlerini karşılamada en önemli araç olması ve ücretin bir başarı ve tanıma simgesi olmasından dolayıdır. Çalışanlar adil, net olan ve istekleriyle paralel olarak gördükleri ücret sistemi ve terfi politikasının uygulanmasını isterler ve bu sayede çalışanların doyumları yükselir (Çalışkan, 2005:10).

1.3.5 Terfi ve İlerleme İmkânları

Kurumun terfi uygulamalarını adil bir şekilde yapması ve terfi etmeye yönelik fırsatların olması iş doyumuyla yakından ilişkilidir. Çünkü terfi, kişinin başarılı olduğunun ve ileride başarılı olacağını tahmin edildiğinin bir göstergesidir. Ayrıca terfi, beraberinde düzey ve maaş artışı da getirdiğinden iş doyumunu artırıcı bir unsur olacaktır. Bu araştırmada elde edilen sonuç, ilerleme olanaklarının yüksek bir seviyede olması, sıklığı ve adil politikalarda çalışanda doyum sağladığı yönündedir. Bireylerin kariyerinde terfi beklentisinin olmaması bireylerin iş doyumlarını etkilerken aynı zamanda işlerindeki terfi ve ilerleme imkânları olan çalışanların iş doyumları farklı düzeylerde de olsa olumlu etkilenmektedir.

1.3.6 Çalışanlar Arası İletişim

Çalışanın, hayatının önemli ve büyük bir bölümünün iş ortamında geçirdiği düşünülürse, yaşadığı ortamdaki insanlarla olan iletişim ve ilişkileri, kişiye birçok noktada etki edebilmektedir. İş doyumunda bunlardan etkilenebilecek bir unsurdur. Eğer iş ortamında sağlam bir çalışma grubu meydana gelmişse kişi işinden hoşnut olmasa dahi arkadaşları ile beraber olabilmek için orada bulunmayı isteyecek ve bu durum da zamanla çalışmaya yaşamından aldığı hazzın yükselmesine neden olacaktır. Bu durumun tersi bir halde ise çalışma arkadaşlarıyla arasındaki ilişkilerin problemlili olması iş hayatını etkileyecek ve iş tatmini seviyesinin düşmesine neden olacaktır (Duyan, 2008:5).

1.4 Düşük İş Doyumunun Sonuçları

Çalışan birey, işinden ve iş ortamıyla alakalı olan isteklerinin yeterince karşılanmadığı düşüncesine sahip olduğu zaman, iş doyumsuzluğu meydana

gelmektedir. İş doyumsuzluğu, çalışanın işgücü verimliliğinin olumsuz bir biçimde etkilenmesine, işe olan bağlılığın düşmesine ve isteğe bağlı işgücü devir hızının yükselmesine sebebiyet vermektedir. Çalışanların uygun işlere yerleştirilmemesi, elverişsiz çalışma koşulları, etkin olmayan bir lider, yapılan iş karşısında takdir edilmeme vb. nedenlerle oluşan iş doyumsuzluğunun sonuçları aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Miner, 1992, Aktaran: Tomrukcu, 2010:47).

- Devamsızlık
- İşgücü devri
- Performans düşüklüğü
- İş kazaları

1.5 Yaşamın Anlamı

İnsanlar çevrelerini anlayabilmek için her zaman çok güçlü bir istek duymuşlar ve bu isteklerini bilişsel ve davranışsal yöntemlerle ortaya koymaya çalışmışlardır (Ryff ve Singer, 1998).

Yaşamın anlamı ve bu anlamın felsefi yönden sorgulanmaya başlanması çok eski tarihlere kadar uzanır (Adler, 2010). Yaşamın anlamı, modern bilimde ilk defa 20. Yüzyılın başlarında Dilthey, Spranger, Freud ve Adler'in eserlerinde görülmüştür daha sonra 1940'lı yıllarda V. Frankl ve Leontiev'in eserlerinde de görülür (Leontiev, 2005, Aktaran: Yüksel, 2013).

Frankl'a göre, yaşamın anlamı insandan insana, günden güne, saatten saate farklılık gösterir. Bu nedenle önemli olan, genelde yaşamın anlamı değil, daha çok belli bir anda bir insanın yaşamının özel anlamıdır. Frankl kişinin soyut bir anlam arayışına girmemesi gerektiğini belirtir. Ona göre; herkesin yaşamında özel bir mesleği veya uğruna çaba harcanacak bir misyonu, yerine getirilmeyi bekleyen somut bir görevi vardır (Frankl, 2010: 123). Anlamlar benzersiz olmaları nedeniyle her an değişir ama hiçbir zaman eksik olmazlar. Yaşam hiçbir zaman anlamdan yoksun değildir (Yalom, 2001).

Frankl'a (2010) göre, insandaki asıl güdüleyici güç, hayatını anlamlı kılmaya çalışarak hayatına bir anlam bulma çabasından ibarettir. Frankl anlamlı yaşamak için bir sebep bulmak ve yaşamının önemli olduğunu kavrayarak veya hissederek yaşamaya çalışma olarak tanımlamıştır. Frankl'a göre, yaşamın anlamı yaşamda yüksek bir hedefe kendini adama ve bununla tatmin olmaya karşılık gelmektedir. Bu hedefe kitlenmişlik kişiye yaşamak için bir neden sağlar. O, yaşamı sadece hayatta kalma arayışından çok dünyada bir fark yaratabilme tecrübesi yapar (De Klerk, Boshoff ve Wyk, 2009). İnsanın yaşam şartları ne kadar zor hatta ölümcül

olursa olsun eğer yaşamına küçük bir anlam katabilmek çabası içindeyse yaşamak için bir güç bulabilir. Anlamlılık kavramı temel anlamda açıklanacak olursa, kişinin hayatının uyumlu, önemli, yönetilebilir ve sahiplenici bir duyusu olarak açıklanır (Schnell, 2009). Yaşamın anlamı kavramı ise değişik şekillerde açıklanmış olmakla beraber daha çok güç, yoğunluk ve insanların anlam, önem ve yaşamsal hedeflerini şekillendirme veya bunları güçlendirme istekleri olarak açıklanmaktadır (Steger, Kashdan, Sullivan ve Lorentz, 2008). Yaşamın anlamı dengeli, düşünceli ve varoluşu sunan, ön yargılardan arınmış olan davranışların çeşitli çıktılarının olası bir sonucudur (Dogra, Basu ve Das, 2011).

Frankl (2010) yaşamı anlamlı bir hale getirebilmek için, sevilen insanlara ilişkin sıkı bir şekilde muhafaza edilen imajlar, din duygusu, mizah duygusu, doğa, çevre, sanat, geleceğe dair beklentiler, amaçlar, hayata dair istekler, iyilik, güzellik, doğruluk, dürüstlük, doğayı ve kültürü yaşayıp korumak gibi durumları ele almıştır. Bunların hepsini de yaşamın anlamının temel özellikleri olarak üç kategori halinde sıralamıştır;

- Eser meydana getirmek veya iş yapmak (başarı). Bu eylemde diğer insanların yaşamına katkıda bulunma kendini daha çok göstermektedir.
- Tecrübe edinmek veya bir insanla etkileşmek (sevgi). Başka bir ifadeyle yalnızca işte değil sevgide de bir anlam yakalayabilmektir.
- Kaçılması mümkün olmayan acıyı çekmek ve değişmez ölüme karşı bir davranış göstermek. Buradan hareketle değişmesi mümkün olmayan bir kaderle karşı karşıya kalan umutsuz bir durumun çaresiz kalmış kurbanının bile kendi sınırlarını aşabileceği ve bu sayede değişim gösterebileceği söylenebilir. Bunun yöntemi de acıdan kaçınmamak, acıyla yüz yüze gelmek ve ondan dolayı utanmamaktır.

2. YÖNTEM

Okul yöneticilerinin iş doyumunu ile yaşamın anlamı bazı değişkenler açısından incelenmeyi ve iş doyumunu ile yaşam anlamı arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlayan bu çalışmada var olan bir durumu olduğu gibi ortaya koymak için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kocaeli İli bölgesi Milli Eğitim Müdürlü-

ğü'ne bağlı faal okullarda görev yapan 447 okul müdürü oluşturmaktadır.

Araştırmanın uygulanacağı ilkökul, ortaokul ve liselere göre (oranına) örneklem belirlenmiş olup yansızlık kurallarına göre 160 okul müdürü örnekleme seçilmiştir.

2.2 Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "İş Doyumu Ölçeği" ve "Yaşamın Anlamı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma da TOK'un (2004) "İşdoyum Ölçeği" ile AKIN'ın (2011) Türkçe'ye uyarladığı "Yaşamın Anlamı Ölçeği" kullanılacaktır. Etkisi araştırılan değişkenler hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılan "Kişisel Bilgi Formu" 5 soru ile araştırmacı tarafından düzenlenmiştir.

"İş Doyum Ölçeği" 30 maddeden oluşmaktadır. Her bir soru içinde, soruları herhangi bir yönden kişinin işinden duyduğu hoşnutluğu tanımlayan beşli Likert tipi bir dereceleme vardır. Bu şıklar: hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, çok katılıyorum' dur.

"Yaşamın Anlamı Ölçeği" insanların yaşamda elde ettikleri anlam ve aradıkları anlamı göstermek amacıyla Steger, Frazier, Oishi ve Kaler (2006) tarafından geliştirilmiştir. Yaşamın anlamı ölçeği 7'li Likert tipi (1 kesinlikle geçerli değil-7 kesinlikle geçerli) 10 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Elde edilen veriler SPSS paket programında analiz edilerek, analizde frekans, yüzde aritmetik ortalamalar verilerek ve t-test, anova ve korelasyon teknikleri kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin demografik özelliklere göre dağılımı şu şekildedir. Okul müdürleri yaş değişkenine göre 22'si (%44,0) 31-40 yaş, 28'i (%56,0) 41-50 yaş, cinsiyet değişkenine göre 36'sı (%72,0) erkek, 14'ü (%28,0) kadın olarak, medeni durumu değişkenine göre 49'u (%98,0) evli, 1'i (%2,0) bekar olarak, öğrenim durumu değişkenine göre 43'ü (%86,0) lisans, 7'si (%14,0) lisansüstü olarak dağılmaktadır. Okul müdürleri yöneticilikte geçen süre değişkenine göre 13'ü (%26,0) 5 yıl ve daha az, 15'i (%30,0) 6-11 yıl arası, 10'u (%20,0) 11-15 yıl arası, 12'si (%24,0) 16-20 yıl arası olarak dağılmaktadır.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin iş doyum düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, "iş ve niteliği" ifadesine yüksek (3,691±0,586); "ödentiler" ifadesine yüksek (3,664±0,608); "yönetim ve değerlendirme" ifadesine yüksek (3,708±0,505); "gelişme ve yükselme olanakları" ifadesine yüksek

(3,480±0,762); “örgütsel ortam” ifadesine yüksek (3,540±0,792);“ geniş doyum” ifadesine yüksek (3,624±0,526); düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin yaşam anlamı düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde,

“mevcut anlam” ifadesine (6,480±2,460); “aranan anlam” ifadesine (20,000±6,243); “genel yaşam anlamı” ifadesine (26,480±6,380); düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin İş Doyum Düzeylerinin Yaşa Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
İş Ve Niteliği	31-40Yaş	22	3,788	0,424	255,500	0,302
	41-50Yaş	28	3,615	0,686		
Ödentiler	31-40Yaş	22	3,600	0,509	264,500	0,391
	41-50Yaş	28	3,714	0,681		
Yönetim Ve Değerlendirme	31-40Yaş	22	3,555	0,497	197,000	0,028
	41-50Yaş	28	3,829	0,486		
Gelişme Ve Yükselme Olanakları	31-40Yaş	22	3,536	0,721	295,000	0,798
	41-50Yaş	28	3,436	0,804		
Örgütsel Ortam	31-40Yaş	22	3,621	0,782	271,000	0,468
	41-50Yaş	28	3,476	0,807		
Genel İş Doyumu	31-40Yaş	22	3,642	0,449	306,000	0,969
	41-50Yaş	28	3,610	0,588		

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin yönetim ve değerlendirme puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=197,000;p=0,028<0,05).31-40 yaş aralığındaki okul müdürlerinin yönetim ve değerlendirme puanları(x=3,555),41-50 yaş aralığındaki okul müdürlerinin yönetim ve değerlendirme puanlarından (x=3,829) düşük bulunmuştur.Ara örgütsel ortam, genel iş doyum puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>0,05).

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin iş ve niteliği, ödentiler, yönetim ve değerlendirme, gelişme ve yükselme olanakları, örgütsel ortam, genel iş doyum puanları ortalamalarının cinsiyet ,öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>0,05).

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin iş ve niteliği, ödentiler, yönetim ve değerlendirme, gelişme ve

yükselme olanakları, örgütsel ortam, genel iş doyum puanları ortalamalarının yöneticilikte geçen süre değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (p>0.05).

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin mevcut anlam, aranan anlam, genel yaşam anlamı puanları ortalamalarının yaş, cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>0,05).

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin mevcut anlam puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>0,05).

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin mevcut anlam, aranan anlam, genel yaşam anlamı puanları ortalamalarının yöneticilikte geçen süre değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (p>0.05).

Tablo2 .Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin İş Doyum ve Yaşamın Anlamı Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

	Mevcut Anlam	Aranan Anlam	Genel Yaşam Anlamı	İş Ve Niteliği	Ödentiler	Yönetim Ve Değerlendirme	Gelişim Ve Yükselme Olanakları	Örgütsel Ortam
Mevcut Anlam	r 1,000							
	p 0,000							
Aranan Anlam	r -0,112	1,000						
	p 0,440	0,000						
İş Ve Niteliği	r 0,286*	0,900**	1,000					
	p 0,044	0,000	0,000					
Ödentiler	r -0,181	-0,150	-0,180	1,000				
	p 0,209	0,299	0,211	0,000				
Yönetim Ve Değerlendirme	r -0,104	-0,231	-0,238	0,622**	1,000			
	p 0,473	0,106	0,097	0,000	0,000			
Gelişim Ve Yükselme Olanakları	r -0,104	-0,262	-0,326*	0,398**	0,610**	1,000		
	p 0,472	0,066	0,021	0,004	0,000	0,000		
Örgütsel Ortam	r 0,194	-0,213	-0,097	0,534**	0,465**	0,296*	1,000	
	p 0,177	0,137	0,501	0,000	0,001	0,037	0,000	
Genel İş Doyumu	r -0,163	-0,205	-0,242	0,622**	0,619**	0,545**	0,624**	1,000
	p 0,257	0,154	0,090	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

İş ve niteliği ile mevcut anlam arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.286$; $p=0,044<0.05$). Buna göre iş ve niteliği arttıkça mevcut anlam artmaktadır. İş ve niteliği ile aranan anlam arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.9$; $p=0,000<0.05$). Buna göre iş ve niteliği arttıkça aranan anlam artmaktadır.

Ödentiler ile mevcut anlam, aranan anlam ve genel yaşam anlamı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Yönetim ve değerlendirme ile mevcut anlam, aranan anlam ve genel yaşam anlamı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Gelişim ve yükselme olanakları ile mevcut anlam ve aranan anlam arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Diğer yandan gelişim ve yükselme olanakları ile genel yaşam anlamı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=-0.326$; $p=0,021<0.05$). Buna göre gelişim ve yükselme olanakları arttıkça genel yaşam anlamı azalmaktadır.

Örgütsel ortam ile mevcut anlam, aranan anlam ve genel yaşam anlamı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Genel iş doyumu ile mevcut anlam, aranan anlam ve genel yaşam anlamı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda Okul müdürlerinin iş doyum düzeylerinin sonuçları ortalamasının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Okul müdürlerinin yaşam anlamı düzeylerinin ortalama sonuçlarına bakıldığında mevcut anlamın düşük düzeyde, aranan anlam ve genel anlam düzeylerinin ortalamasının ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin iş doyumu ve yaşamın anlamı düzeylerinin aralarındaki ilişkinin korelasyon analizi inceleme sonuçlarına göre; iş ve niteliği ile mevcut anlam arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre iş ve niteliği arttıkça mevcut anlam artmaktadır. İş ve niteliği ile aranan anlam arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre iş ve niteliği arttıkça aranan anlam artmaktadır. Diğer yandan, ödentiler ile mevcut anlam arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Gelişim ve yükselme olanakları ile genel yaşam anlamı arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna

göre gelişme ve yükselme olanakları arttıkça genel yaşam anlamı azalmaktadır.

Bireyin iş ortamını değerli, yaptığı işi anlamlı ve kendisini geliştirici bulması iş doyumunu açısından önemlidir. Bu durum yaşamdan haz alınması ve mutlu olunmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla işini anlamlı bulan bireylerin, işinden ve yaşamından daha fazla doyum sağladıkları düşünülebilir. İş yaşamından beklentilerin karşılanması, iş doyumunu olumlu yönde etkileyen diğer bir unsurdur.

Gelecek dünyaya kaliteli insan gücü yetiştiren eğitim kurumlarının beklenen şekilde çalışabilmelerinin gerçekleştirilebilmesi için bu insanları eğitip yetiştiren okul yöneticilerinin işlerinden en iyi

şekilde doyuma ulaşabilmeleri çok önemli bir etkidir (Bozkurt ve Bozkurt, 2008:1).

Yapılan araştırmanın bulguları okul müdürlerinin iş doyum düzeylerinin orta düzeyde olduğunu, yaşam anlamı düzeylerinin ortalamasında ise mevcut anlamın düşük düzeyde, aranan anlam ve genel anlam düzeylerinin ortalamalarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Okul yöneticilerinin iş doyumlarını ve yaşamı anlamlandırmalarını olumsuz yönde etkileyen faktörler belirlenip, bu faktörlerin ortadan kaldırılmasına yönelik tedbirler alındığı takdirde eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmen / yönetici niteliği arttırılacaktır.

Kaynakça

- Adler, A. (2010). Yaşamın Anlamı. Ankara: Alter Yayıncılık.
- Ardıç, K., Baş, T. (2001). Kamu ve Vakıf Üniversitelerinde Akademik Personelin İş Tatmin Düzeyinin Karşılaştırılması, 9. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, İstanbul.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2004). Örgütsel İletişim İle İş Tatmini unsurları Arasındaki İlişkiler: Akademik Örgütler İçin Bir Alan Araştırması, Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı 7.
- Balci, A. (1987). *Eğitim Yöneticisinde İş Doyumu*, Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Baştemur, Y. (2006). İş Tatmini ile Yaşam Tatmini Arasındaki İlişkiler, Kayseri Emniyet Müdürlüğü'nde Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Bozkurt, Ö. ve Bozkurt, İ. (2008). İş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, :9(1), 1-18.
- Çalışkan, Z. (2005). İş Tatmini: Malatya'da Sağlık Kuruluşları Üzerine Bir Uygulama, Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları.
- Dogra, A.K., Basu, S. ve Das, S. (2011). Impact of Meaning in Life and Reasons for Living to Hope and Suicidal Ideation: A Study among College Students. *SIS J. Proj. Psy. & Ment Health*, 18, 89-102.
- Duyan, E., C. (2008). *Çalışma Yaşamında Yoga: İş Tatmini ve Stres Yönetiminde Etkileri Üzerine Bir Araştırma*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa.
- Eğinli, A. T. (2009). Çalışanlarda İş Doyumu: Kamu ve Özel Sektör Çalışanlarının İş Doyumuna Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23, (3).
- Eren, E. (2000). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, Beta Basım Yayım, İstanbul.
- De Klerk, J.J., Boshoff, A.B. ve Wyk, R.V. (2009). Measuring Meaning in Life in South Africa: Validation of an Instrument Developed in the USA. *South African Journal of Psychology*, 39 (3), p. 314-325.
- Frankl, V. E. (2010). İnsanın Anlam Arayışı. (S. Budak, Çev.) İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Gedik, T., Akyüz, K. C. ve Batu, C. (2009). Orman Endüstri İşletmelerinde Yönetici İş Tatmin Düzeyinin Belirlenmesi (Düzce İli Örneği), Kastamonu Üniversitesi, *Orman Fakültesi Dergisi*, 9 (1).
- Keser, A. (2005). İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama, *Çalışma ve Toplum Ekonomisi ve Hukuk Dergisi*, 7.
- Kirel, Ç. (1999). Esnek Çalışma Saatleri Uygulamalarında Cinsiyet, İş Tatmini ve İş Bağlılığı İlişkisi, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(2).
- Korman, Abraham K. (1978). Endüstriyel ve Organizasyonel Psikoloji, Çev: İlhan Akhun, Cevat Aklan, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Öztürk, D. A. (2010). Hemşirelerin Sağlıklı Yaşam Biçimi davranışları Ve İş Yaşam Kalitesinin İş Doyum Düzeyine Etkileri Üzerine Bir Araştırma, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Ryff, C. D., Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9, 1-28.
- Sapancalı, F. (1993). Çalışanların Güdülenmesinde Kullanılan Özendirici Araçlar, *Verimlilik Dergisi*, 22(4).

- Schnell, T. (2009). The Sources of Meaning in Life Questionnaire (SoMe): Relations to Demographics and Well-Being. *The Journal of Positive Psychology*, 4 (6), p. 483-499.
- Sevimli, S. ve İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve İş Ortamına Ait Etkenler Açısından İş Doyumu, *Ege Akademik Bakış*, 5 (1-2).
- Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan B. A. & Lorentz, D. (2008). Understanding the search for meaning in life: Personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal of Personality* 76 (2).p. 206-226.
- Telman, N. Ve Ünsal, P. (2004). Çalışan Memnuniyeti, Epsilon Yayınevi.
- Tomrukçu, Ç. (2010). Özel Ve Kamuya Ait İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaşam Ve İş Doyumu Düzeyleri, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Samsun.
- Yalom, I. D. (2001). Varoloşçu psikoterapi. Ankara: Kabalcı Yayınevi.
- Yüksel, R. (2013). Genç Yetişkinlerde Aşk Tutumları Ve Yaşamın Anlamı, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.