

T. C. Sakarya Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu

Bildiriler Kitabı II

Eğitim Bilimleri ve Öğretmenlik Alan Eğitimi

Sakarya

Sakarya Üniversitesi Yayınları No: 95

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları No: 6

ISBN: 978-605-4735-23-5

VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitapçığı

Yayına Hazırlayanlar: İsmail GÜLEÇ, Özcan Erkan AKGÜN, Mustafa BAYRAKÇI

Kapak tasarım: Emrehan GÜLTEKİN, Fatih DURMUŞ

Sayfa tasarım: Ebru ALBAYRAK, Murat TOPAL

Baskı: Sakarya Üniversitesi Basımevi, Esentepe SAKARYA

© 2013, Sakarya

Bu kitabın her türlü basım-yayın hakkı Sakarya Üniversitesi'ne 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

Sunuş

Son yıllarda ülkemizde ve dünyada yapılan sempozyum sayılarında gözle görülür bir artış oldu. Neredeyse sene içinde sempozyum veya kongrenin olmadığı gün kalmadı. İstedığımız mevsimde, istediğimiz yerde sempozyum bulabilir hale geldik. Sempozyum sayısı arttıkça, ters orantılı olarak kaliteli bildiri sayısı da azalmaya başladı. Sadece katılımcıların bulunduğu oturumlar yapılmaya başlandı. Hatta oturumcular arasında bile sunumunu yaptıktan sonra kendisinden sonrakileri dinlemeye tenezzül etmeyenleri bile görüyoruz. Hepimiz adına üzüntü verici bir durum olduğunu ifade etmeliyim.

Bir bilim insanı olarak utanmakla birlikte, söylemeden geçemeyeceğim bir diğer husus, sempozyumların bazı akademisyenler için ek gelir kapısı olmaya başlamasıdır. Sempozyumlar, artık düzenleyenlerin para kazandığı, katılanların ise turistik seyahat yaptıkları etkinlik olmaya başladı. Bütün bunları gören ve içi sızlayan birisi olarak sempozyum düzenleme konusunda başlangıçta tereddüt ettik. Acaba biz de beğenmediğimiz ve eleştirdiğimiz sempozyumlara mı benzeyeceğiz, diye endişe ettik. Çok şükür, korktuğumuz başımıza gelmedi.

Ulusal Lisansüstü Sempozyumunun altıncısını 10-11 Mayıs 2013 tarihlerinde düzenledik. Beşincisi 2012 yılında Gazi Üniversitesinin ev sahipliğinde gerçekleşmişti. Kapanış oturumunda bir kaç üniversite, bir sonraki sempozyuma ev sahipliğini yapmak istediklerini belirttiler. Kapanış oturumuna katılanlar Sakarya Üniversitesinde yapılmasını kararlaştırdılar. O gün bu kararı verenleri mahçup etmemek için ben ve mesai arkadaşlarım sempozyumun başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için elimizden gelen gayreti gösterdik.

Sempozyumumuza 43 farklı üniversiteden 146 başvuru oldu. Toplam 30 oturumda 14 farklı alandan 162 yazar tarafından hazırlanan 119 bildiri sunuldu. Hararetli tartışmaların yaşandığı oturumlara şahit olduk. Sempozyum düzenleme heyeti olarak bu duruma sevindik.

Ülkemizde ve dünyada, sempozyum kitaplarının hazırlanma ve yayınlama süreleri ortalama bir yıldır. Genellikle yapıldıktan sonraki sene yayınlanır ve bildirileri yayınlanan sempozyum sayısı ise hızla azalmaktadır. Sempozyumlarda sunulan bildiriler ya cdlere kaydedilip dağıtmakta, ya da internet üzerinde yayınlanmaktadır. Bu uygulamanın hem olumlu hem de olumsuz tarafları var. Olumlu tarafı bildirilerin ilim dünyasına çabucak sunulmasıdır. Maliyeti olmadığı için gönderilen her bildiri yayınlanmakta, bu da bildiri metinlerinde düzey düşüklüğüne yol açmaktadır. Kanaatimizce bu da olumsuz yönüdür.

Sempozyum düzenlemek altından kolayca kalkılacak bir iş değil ve biz de gördüğümüz destekler olmasaydı altından kalkamazdık. Bu konuda en büyük desteği rektörümüz Prof. Dr. Muzaffer Elmas'tan gördük. Kendilerine müteşekkirim. Rektör yardımcımız Prof. Dr. M. Ali Yalçın'ın o gün misafirlerimizle ilgilenmesi ve bizi yalnız bırakmaması bizi daha dirençli bir hale getirdi. Teşekkür ederim.

Sempozyum esnasında hem bildiriyle, hem de oturum başkanlığıyla bizlere destek veren çok değerli mesai arkadaşlarıma da burada teşekkür etmem gerekiyor. Sempozyumun aksama-dan yürümesi için akşamlara kadar bizlere yardım eden çok değerli öğrencilerimizi burada anmazsak büyük eksiklik olurdu. Onlara da teşekkür ederim.

Sempozyumda sunulan 119 bildiriden lisansüstü eğitimle doğrudan ilgili olmayan 45 bildiri bu kitapta yer alıyor. Yer almayan bildirilerin bir kısmı yayınlanmaya değer bulunmadı, bir kısmı zamanında gelmedi. Bazı katılımcılar da bildirilerini çok değerli buldukları için bir dergide yayınlamak istediler. Biz de anlayışla karşıladık.

Bildiri kitabının hazırlanmasında emeği geçen Yard. Doç. Dr. Özcan Akgün, Yard. Doç. Dr. Mustafa Bayrakçı, Araş. Gör. Ebru Albayrak ve Arş. Gör. Murat Topal'a ayrı bir fasıl açmam gerekiyor. Sıcak yaz günlerinde, tatillerinden feragat ederek bu kitabın bir an önce yayınlanması için çalıştılar. Kendilerine can ü gönülden teşekkür ediyorum.

Temennimiz, yayınladığımız bu bildiri kitabının lisansüstü eğitimde karşılaştığımız sorunları tespit ve çözümünde faydalı olmasıdır.

Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ

Eylül 2013, Serdivan

Bilim Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Ali BALCI	(Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayhan AYDIN	(Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU	(Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Coşkun BAYRAK	(Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Emin KARİP	(Milli Eğitim Bakanlığı)
Prof. Dr. Engin YILMAZ	(Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Erdal ZORBA	(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Erhan BİRGİLİ	(Orhangazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Ersin ALTINTAŞ	(Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Esergül BALCI	(Dokuz Eylül Üniversitesi)
Prof. Dr. Ferhan ODABAŞI	(Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Gülsün Atanur BASKAN	(Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Halil EKŞİ	(Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Harun TAŞKIN	(Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Hayati AKYOL	(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. İnyet AYDIN	(Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Kemal İNAT	(Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN	(Osmangazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Musa YILDIZ	(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Necla KURUL	(Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ	(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU	(Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Rahmi KARAKUŞ	(Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Ramazan ABACI	(İstanbul Ticaret Üniversitesi)
Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN	(Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA	(Adnan Menderes Üniversitesi)
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR	(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK	(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Temel ÇALIK	(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK	(Mevlana Üniversitesi)
Doç. Dr. Ahmet ESKİCUMALI	(Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Ahmet ŞİMŞEK	(Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Aziz KILINÇ	(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Doç. Dr. Çetin SEMERCİ	(Bartın Üniversitesi)
Doç. Dr. Erkan YAMAN	(Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Ertuğrul GELEN	(Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Esat ÇETİN	(Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. H. Basri GÜNDÜZ	(Yıldız Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. H. İbrahim SAĞLAM	(Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Havva YAMAN	(Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Kamile DEMİR	(Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
Doç. Dr. Kürşat YILMAZ	(Dumlupınar Üniversitesi)

Bilim Kurulu/Advisory Board - devamı

Doç. Dr. Levent ERASLAN	(Kırıkkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Melek MASAL	(Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Metin YAMAN	(Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Murat DEMİRBAŞ	(Kırıkkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Murat İSKENDER	(Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Mustafa KOÇ	(Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Mustafa YILMAZLAR	(Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Oğuzhan YONCALIK	(Kırıkkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Oktay AKBAŞ	(Kırıkkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Osman TİTREK	(Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Ömer Faruk TUTKUN	(Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN	(Başkent Üniversitesi)
Doç. Dr. Şenol BEŞOLUK	(Sakarya Üniversitesi)

Düzenleme Kurulu

Sempozyum Fahri Başkanı Rektör: Prof. Dr. Muzaffer ELMAS	
Sempozyum Başkanı Enstitü Müdürü: Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ	
Düzenleme Kurulu Başkanı Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI	
Düzenleme Kurulu Üyeleri	
Doç. Dr. Ahmet AKIN	Doç. Dr. İsmail ÖNDER
Yrd. Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN	Yrd. Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM
Yrd. Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN	Yrd. Doç. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN
Yrd. Doç. Dr. Ergun ÖZTÜRK	Arş. Gör. Murat TOPAL
Arş. Gör. Gözde SEZEN	Arş. Gör. Ebru ALBAYRAK
Uzm. Emrehan GÜLTEKİN	

Sempozyum Açılış Konuşması

Çok değerli misafirlerimiz, kıymetli bilim insanları ve eğitim dünyasının genç araştırmacıları, Sözlerime başlamadan önce sizleri saygı ile selamlıyor, muhabbetlerimi sunuyorum. VI. Lisansüstü Eğitim Sempozyumuna ev sahipliği yapmaktan duyduğumuz onuru sizlerle paylaşıyor ve bizimle birlikte olduğunuz için hepinize teşekkür ediyorum.

Bugün başlayıp yarın öğleden sonra tamamlanacak olan sempozyumumuzda 43 farklı üniversiteden 162 bilim insanı 30 oturumda 119 bildiri ile yer alıyor. Sempozyumun başarılı geçmesini ve hepimiz için bereketli olmasını temenni ediyorum.

Bu açılış konuşmasını fırsat bilerek enstitüler olarak karşılaştığımız sorunlardan kısaca bahsetmek istiyorum.

Son birkaç yılda Yüksek Öğretim Kurulu enstitüleri doğrudan ilgilendiren konularda bir takım kararlar aldı. Bu kararların bazıları bizleri olumsuz yönde etkiledi. Bunlardan biri öğrencinin kendi isteği dışında kaydının silinmesinin imkansız hale gelmesini sağlayan bir yasanın çıkmış olmasıdır. 25.02.2011 tarihinde Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe giren 2547 sayılı kanunun 173. Maddesine eklenen geçici 58. Madde ile üniversitelerden atılma kaldırılmış, daha önceden çeşitli nedenlerle üniversite eğitiminden uzaklaşmış ve uzaklaştırılmış olan öğrenciler için af çıkarılarak yeniden öğrenci olma hakkı tanınmıştır. Yasanın çıkmasından bu yana geçen iki senelik süre ve uygulama yasa da bir takım değişiklikler yapılması gerektiğini düşündürdü. Kaydını yaptırmayan ve derslerde başarılı olmayan öğrencilerin dosyalarının arşive kaldırılması, herhangi bir af kanunu çıkarmaksızın, sadece dilekçe vermesi halinde yeniden öğrenciliğe başlaması sorunları ortadan kaldıracak gibi görünmektedir.

İkinci sorun harçların kaldırılmasıdır. Lisansüstü eğitim zorunlu bir eğitim olmadığı gibi yapan kimseye de mezun olduktan sonra kimi ayrıcalıklar sağlamakta, kişiler maddi menfaatler elde etmektedir. Lisansüstü harçları ödeyemeyen ve mağdur olan kimse olmadığı gibi öğrenciler arasında böyle bir beklenti de bulunmamaktaydı. Harçların olmaması ve atılmanın kalkması öğrencilerin ilk başta menfaatine uygulamalar olduğu düşünülürken zaman içinde tam tersi bir netice hasıl ettiğini ve eğitimin kalitesini ciddi manada tehdit ettiğini görüyoruz.

Üçüncü sorun bir öğrencinin aynı anda birden fazla programa kaydını yaptırabilmesidir. Bu hem programlarda dersleri olumsuz etkilemekte, hem de üçüncü şahısların lisansüstü eğitim almasına engel olmaktadır. İkinci programa kayıt yüksek bir harç bedeli ödenerek yapılmalı, böylece daha çok kimsenin lisansüstü eğitim almasının yolu açılmalıdır.

Sizlerle paylaşmak istediğim son husus bütünleme sınavlarının getirilmiş olmasıdır. Lisansüstü eğitimde böyle bir sınavın hiç bir faydası ve etkinliği olmamakta, dönem içinde yapılan faaliyetlerle değerlendirilen öğrencilerin performansının bir sınavla tekrar değerlendirilmesi pek mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla lisansüstü eğitim bütünleme ile ilgili genelge dışında tutulmalıdır.

Sözlerime son vermeden önce sempozyumumuzun bir bilim ziyafetine dönüşmesi düşünce ve temennisıyla sizleri tekrar selamlıyor, saygılarımı sunuyorum.

Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ

İçindekiler/Contents

Sunuş.....	3
Bilim Kurulu.....	5
Sempozyum Açılış Konuşması.....	7
İçindekiler.....	8
Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Tutum Ölçeği Türkçe Formu'nun Geçerlik ve Güvenirliğı, Ahmet AKIN, Serap AŞUT, vd	11
Deontik Adalet Ölçeği Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Ahmet AKIN, Hakan SARIÇAM, vd	15
Dikkat Kontrol Ölçeği Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Ahmet AKIN, Çınar KAYA, vd	19
MEB Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Akran Zorbalığına Maruz Kalma Düzeyleri ve Özgüven Arasındaki İlişki, Azize KANADIKIRIK KILIÇ, Ayşe KILIÇ, vd	23
Öğretmenliğe Yönelik Tutum İle Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki, Osman TİTREK, Demet Zafer GÜNEŞ vd	30
MEB Yönetici Atama Yönetmeliğinde Kullanılması Gereken Temel Ölçütler Konusunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri, Oktay Alişan CİHAN, vd	39
Romantik Kıskançlık Nedenleri Ölçeği Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Ahmet AKIN, Mehmet Şirin AKÇA, vd	45
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitici Drama Çalışmalarına Yönelik Yeterliliklerinin Belirlenmesi, Nermin Ceylan ÇUHA	51
İlkokul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik ve Girişimcilik Becerileri Arasındaki İlişki (Bağcılar ve Bakırköy İlçeleri Örneği), Muhammed ÇELİK, Osman TİTREK	62
Okul Yöneticilerinin Liderlik Uygulamaları ile Geliştirme Çalışmalarını Uygulama Düzeyleri, Ayşe ÇETİNER	68
Öğretmen Adaylarının Özbilinç Düzeyi ile Özsaygı ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki, Osman TİTREK, Hasan KONAK, Ayfer TİTREK	76
Öğretmen Adaylarının Uygulamalı (Doğa Merkezli) Biyoloji Derslerinde Verimlilikleri, Rıdvan KETE, Yasemin HOROSAN	85
Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Üzerine Görüşleri (Nitel Bir Çalışma), Soner DOĞAN, Celal Teyyar UĞURLU, Metin ÇETİNKAYA	91
3+1 Eğitim Modelinin Öğrenci Üzerindeki Etkililiğı, Osman TİTREK, Nurgül KOCAMAN vd	98
Sakarya İlinde Görev Yapan Öğretmenlerin Gözüyle "Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü ve Saygınlığı", Murat KARAMAN vd	104
Türkiye ve Avrupa'da E-İçerme ve Uygulamaları Genel Profili, Mustafa BAYRAKCI vd	111
Üniversitelerde İdari Personelin İş Doyumlarına İlişkin Algıları (Gazi Üniversitesi Örneği), Zekai ÖZTÜRK, Zeynep BAYKOCA	120
Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenler, Hande POYRAZ	128

Yatılı İlköğretim Bölge Okulu Öğrencilerinin Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının İşleyişine İlişkin Görüşleri,	
Melike ÇETİNKAYA, Yücel GELİŞLİ	133
Yöneticilerin Karar Verme Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Nitel Bir Araştırma),	
Soner DOĞAN, Celal Teyyar UĞURLU, Deniz AY	139
Algılanan Üstbilişsel Öğrenme Envanteri -Fen Kısa Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması,	
Serhat ARSLAN, Yücel GELİŞLİ	145
Kavram Karikatürlerinin Bilgiyi Sorgulatarak, Öğrenmeyi Derinleştirmesine Etkisi: 7.Sınıf "Işık" Ünitesi Örneği,	
Emine ERASLAN, Sibel KAYA, Doğan GÜLLÜ	150
Kırsal Kesimdeki Öğrencilerinin Gezici Kütüphane Kullanımı Hakkındaki Görüşleri),	
Gökhan GÜNEŞ vd	156
Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması,	
Serhat ARSLAN, Yücel GELİŞLİ	163
12-14 Yaş Grubu Voleybol Okulu Öğrencilerinde Çabuk Kuvvet Antrenmanının Bazı Motorik Özellikler Üzerindeki Etkisi,	
Gökhan YILDIRIM	168
Farklı Bölümlerde Okuyan Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması,	
Ayşe TARHAN, Hakan KOLAYIŞ	174
Tüm Beden Titreşim Uygulamalarının Eklem Hareket Genişliği ve Sıçrama Performansına Olan Akut Etkisi,	
Esra ATIŞ, Ertuğrul GELEN, Suat YILDIZ	181
İlkokuldaki Öğrenci Velilerinin Birleştirilmiş Sınıf Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri (Hendek Örneği),	
Mehmet KILIÇ, İbrahim YILMAZ	187
Sınıf Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi,	
Özcan E. AKGÜN, Muhammet KARADENİZ	192
Bağlam Temelli Yaklaşım Hakkında Fen ve Teknoloji Görüşleri ve Uygulayabilme Düzeyleri,	
Fatma Gül TOPUZ vd	200
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Alanlarını Seçme Nedenlerinin Belirlenmesi,	
Fatime BALKAN KIYICI, Alper ÇORAPLIGİL	207
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Buharlaştırma Kavramına Yönelik Kavram Yanılgılarının Tespit Edilmesi,	
Serbay DURMAZ, Abdullah AYDIN	212
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi,	
Sevda ÜSTÜNDAĞ, Şenol BEŞOLUK	217
Fen ile İlgili Proje Çalışmalarına Öğrencilerin Katılma Eğilimlerinin İncelenmesi,	
Fatime BALKAN KIYICI, Adnan DAMAR vd	223
İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stili ile Fen ve Teknoloji Dersi Başarısı Arasındaki İlişki,	
Öznur ERBEY, Abdullah AYDIN	229
Ortaokul Öğrencilerinin Zihinlerindeki İdeal Fen ve Teknoloji Öğretmeni Modelleri,	
Fatime BALKAN KIYICI, Zeynep AYDOĞDU vd	233
Üniversite Destekli Bilsemeler,	
Belma KARANLIK, Mustafa YAVUZ	240
Yeni Biyoloji Ders Programları Hakkında Öğretmenlerinin Tutumları (İzmir Örneği),	
Rıdvan KETE, Yasemin HORASAN vd	246
Gerçekçi Matematik Eğitiminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Olasılık ve İstatistik Ünitesi Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi,	
Enver ERSOY, Zeynep DEMİRTAŞ	252

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE) Öğrencilerinin Mesleki Karar Verme İncelenmesi, Özcan E. AKGÜN, Ozan KARACA	257
Bir Bilim ve Sanat Merkezindeki Bilişim Teknolojileri Dersini Alan Öğrencilerin Bu Dersle İlgili Beklentileri ve Memnuniyet Düzeyleri, Özcan E. AKGÜN, Cem BURBUT	263
Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin E-Öğrenme Araçlarını Kullanma Algıları, Mehmet DEMİR, Mehmet B. HORZUM, Özcan E. AKGÜN	268
İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanımına Yönelik Öz-Yeterlik İnançları, Özcan E. AKGÜN, Filiz SAĞLAM	276
Çeşitli Değişkenler Açısından 4.- 8. Sınıf Öğrencilerin Bilgisayar Oyunu Bağımlılıklarının İncelenmesi, Özcan E. AKGÜN, Ahmet ELÇİÇEK vd	284
Öğretmenlerin Fatih Projesi Teknolojilerine Öz-Yeterlik İnançları, Özcan E. AKGÜN, Bayram Ümit KOCAOĞLU	292

Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Tutum Ölçeği Türkçe Formu'nun Geçerlik ve Güvenirliği

Ahmet AKIN* Serap AŞUT** İbrahim DEMİRÇİ** Zekiye Şeyma AKBAŞ***
Hacer GÜLER*** Onur DEMİR*** Baki KAYMAZ***

Özet

Bu araştırmanın amacı Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Tutum Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmaktır. Araştırma 320 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal formundaki gibi dört boyutlu (değer, kaygı, yükümlülük, güven) ve 8 maddeden oluşan modelin iyi uyum verdiği bulunmuştur ($\chi^2=23.91$, $sd=14$, $RMSEA=.047$, $NFI=.98$, $IFI=.99$, $CFI=.99$, $GFI=.98$ ve $SRMR=.023$). Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları dört alt boyut için sırasıyla .88, .75, .87, .58 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Tutum Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ölçeğin test-tekrar test güvenirliği ile uyum geçerliğini inceleyecek araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Çocuk Cinsel İstismarı, geçerlik, güvenirlik

The Turkish Version of the Attentional Control Scale: The Validity and Reliability Study

Abstract

The aim of this study is to examine validity and reliability of the Turkish version of the Attitudes towards Reporting Child Sexual Abuse Scale. The sample of this study consisted of 320 Teachers. The results of confirmatory factor analysis indicated that the 8 items and four factor model was well fit ($\chi^2= 23.91$, $sd= 14$, $RMSEA= .047$, $NFI= .98$, $IFI= .99$, $CFI= .99$, $GFI= .98$, and $SRMR= .023$). The internal consistency reliability coefficients of the four subscales were .88, .75, .87, and .58, respectively. Overall findings demonstrated that this scale had adequate validity and reliability scores. Nevertheless, further studies that will investigate the test-retest reliability and concurrent validity properties of the Attitudes Towards Reporting Child Sexual Abuse Scale are important for its measurement force.

Keywords: Child sexual abuse, validity, reliability

1. Giriş

Birleşmiş Milletler Çocuk haklarına dair Sözleşme'nin 1. maddesi uyarınca; Daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, 18 yaşına kadar her insan çocuktur. Bir erişkin tara-fından çocuğa yöneltilen toplumsal kurallara ve uzman kişilere göre uygun-suz ve hasar verici olarak nitelendirilen, çocuğun sağlığını, fiziksel ve psiko-sosyal gelişimini olumsuz etkileyen bütün eylemler çocuk ihmal ve istismarı olarak tanımlanmaktadır. (Taner ve Gökler, 2004). Cinsel istismar ise bir erişkinin cinsel ihtiyacını karşılamak için çocukları araç olarak kullanmasıdır. Cinsel istismar; genital bölgeye dokunma, teşhircilik, pornografi, ırza geçmek gibi bütün davranışları

kapsamaktadır (Polat, 2000). İki çocuk arasında yaş farkı 4 ve üstü olduğunda, küçük çocuğun zorlama ya da ikna edilme yoluyla cinsel haz amacı ile olumsuz davranışlara maruz bırakılması da cinsel istismar olarak kabul edilmektedir. Çocuk cinsel istismarı ile ilgili çeşitli kanunsal düzenlemeler yapılmaktadır.

İstismarın bildirilmesi konusunda yasal sorumluluk sahibi olan kişiler aileler ve öğretmenlerdir. Gün içerisinde çocukların davranışlarını gözlemleme ve onlardaki sorunları tespit etme noktasında öğretmenlerin sorumlulukları oldukça büyüktür. Çocuğa yönelik cinsel istismar yasasının zorunluluğuna inanmalarına rağmen, öğretmenler işleyişin çocuk istismarına müdahale konusundaki yeterliliği konusunda şüphe duymaktadırlar. Öğretmenler şüpheli çocuk istismarı durumlarının bildirmeyi planlamalarına rağmen, bildirimlerin çocuğa daha çok zarar vereceğine inandıkları için durumun bildirilmesinden kaçınmaktadırlar (Beck, Ogloff ve Corbishley, 1994). Levin (1983) tarafından yapılan bir diğer araştırmanın sonuçlarına göre ise, öğretmenler fiziksel ihmal ve istismarın tespit ve müdahalesinde

* * Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, aakin@sakarya.edu.tr

** Uzm. Psikolojik Danışman, MEB

*** Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programı Y.L. öğrencisi, Sakarya Üniversitesi

duygusal ihmal ve istismara kıyasla kendilerini daha bilgili bulmaktadırlar.

Öğretmenlerin ihmal ve istismar durumlarını belirlemede öğretmenin deneyimi, okulun büyüklüğü ve cinsiyet gibi değişkenler etkin rol oynamaktadır (Walsh, Farrel, Schweizer ve Bridgstock, 2005; Kenny, 2001). Kenny (2001) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenler arasında cinsel istismarı bildirme konusunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin % 48 i bildirimler konusunda sorumlu tutulmamaları gerektiğini düşünürken; % 40'ı istismar durumunu bildirdiklerinde idarecilerin onları desteklemeyeceğini düşünmektedirler.

216 öğretmenin katıldığı çalışma kapsamında çocuğa yönelik cinsel istismarın belirtilmemesinin nedenleri sorulduğunda öğretmenlerin %80'i kanıt yetersizliği, % 40'ı çocukların daha çok zarar göreceğini, %25'i ise çocuğu korumaya yönelik servislere olan güvensizliklerini neden olarak belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin % 20'si cinsel istismarın tanımıyla ilgili net bilgilere sahip olmadıkları ifade edilmiştir (Beck, Ogloff ve Corbishley). Benzer olarak Abraham, Casey ve Daro (1992) yürüttükleri çalışma sonucunda da, çocuğun ihmal ve istismar durumlarının bildirilmesi konusunda öğretmenleri caydıran faktörlerin; bu durumların tespit ve müdahalesi konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, asılsız iddiaların ve bildirimlerin sonuçlarından endişe duyulması olduğu ortaya çıkmıştır. Okul personeli tarafından bilinen çocuk ihmal ve istismarının yalnızca %30'u resmi olarak bildirilmiştir (Abrahams ve diğerleri, 1992).

Yapılan araştırmalar öğretmenlerin çoğunun ihmal ve istismar durumlarıyla karşılaştıklarını; ancak böyle bir durumda sorunu fark edebilme ve müdahalede bulunma konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir (Abrahams, Casey ve Daro, 1992; Hazzard, 1984).

Ülkemizde çocuklara yönelik cinsel istismarın sıklığı ve dağılımı ile ilgili geniş araştırmalar yapılmamıştır. Bu durumun nedenleri ise, tanının konulmaması, durumun inkâr edilmesi ve durumun bildirilmemesidir (Bahar, Savaş, ve Bahar, 2009). Öğretmenlerin çocuk cinsel istismarına dair tutumlarının incelenmesinin, çocuk istismar ve ihmaline ilişkin duyarlılığı artıracağı düşünülmektedir (Kepekçi ve Nayır, 2012).

Çocuğa yönelik cinsel istismar istenmeyen dokunmadan şiddet içeren tacize kadar geniş bir dizi spektrumda dağılan davranışları kapsamaktadır. Yapılan araştırmalara göre dünya genelinde kız çocuklarının %12'si, erkek çocuklarının %5'i bu tür davranışlara maruz kalmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin bu tür olaylara yönelik tutumları büyük önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı Choo, Walsh, Chinna ve Tey (2013) tarafından revize edi-

len Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Tutum Ölçeğini Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmaktır.

2.Yöntem

2.1 Çalışma Grubu

Araştırma İstanbul'un çeşitli ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan 320 öğretmen üzerinde yürütülmüştür.

2.2 İşlem

Öncelikle ölçeğin İngilizce formu ölçek iyi düzeyde İngilizce bilen 3 öğretim üyesi tarafından önce Türkçeye çevrilmiş, daha sonra ise Türkçe formlar tekrar İngilizceye çevrilerek iki formun tutarlılığı dil ve gramer açısından incelenmiş ve denemelik Türkçe form elde edilmiştir. Daha sonra Türkçe form psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve ölçme değerlendirme anabilim dallarında görev yapan 4 öğretim üyesi tarafından tartışılmış ve son düzenlemeler yapılarak ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmada ölçeğin geçerlik çalışması olarak yapı geçerliği kapsamında doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için iç-tutarlılık katsayıları incelenmiştir. Analizler LISREL 8.54 ve SPSS 13.0 ile yapılmıştır.

2.3 Veri Toplama Araçları

Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Tutum Ölçeği (Choo, Walsh, Chinna ve Tey, 2013): Ölçek öğretmenlerin çocukların cinsel istismarına karşı tutum düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilen ve öğretmenlerin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayalı olan bir ölçme aracıdır. Ölçek 8 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek; Değer (2 madde), Kaygı (2 madde), Yükümlülük (2 madde), Güven (2 madde) boyutlarından oluşmaktadır. 5'li Likert (1 Kesinlikle katılmıyorum – 5 Kesinlikle katılıyorum) ile puanlanan ölçekten alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük 8'dir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları dört alt boyut için sırasıyla .68, .61, .81 ve .58 olarak bulunmuştur.

3. Bulgular

3.1 Güvenirlik

Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları değer alt boyutu için .88, kaygı alt boyutu için .75, yükümlülük alt boyutu için.87, güven alt boyutu için .58 olarak bulunmuştur.

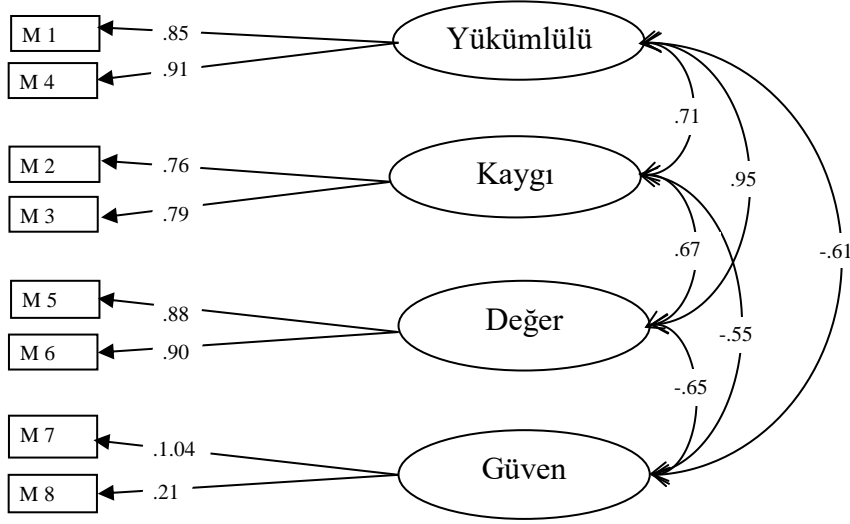
3.2 Geçerlik

Ölçeğin dört boyutlu orijinal yapısının elde edilen verilerle ne derece uyumlu olduğunu belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda dört boyutlu modelin iyi uyum verdiği görülmüştür ($X^2= 23.91$, $sd= 14$, $RMSEA=$

.047, NFI= .98, IFI= .99, CFI= .99, GFI= .98, SRMR=.023). Ölçeğin faktör yüklerine ve alt boyutların

birbirine olan ilişkilerine ilişkin bulgular Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1. ÇYCIÖ’nün Path Diagramı ve Faktör Yükleri



4. Tartışma

Bu araştırmanın amacı Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Tutum Ölçeği'nin (ÇYCIÖ) Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formun geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesidir. Ölçeğin yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan dört faktörlü yapısının doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde sınanan modelin uyum yeterliğini belirlemek için pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. RMSEA için 0.08 kabul edilebilir uyum değeri ve 0.05 mükemmel uyum değeri olarak kabul edilmektedir (Brown ve Cudeck, 1993). GFI, CFI, IFI ve NFI indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri 0.90 ve mükemmel uyum değeri 0.95 olarak kabul edilmektedir (Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980). χ^2/sd değerinin ise 2-3 arasının kabul edilebilir, 0-2 arasının ise iyi uyum değeri olarak kabul edilmektedir (Schermele-Engel ve Moosbrugger, 2003). Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, uyum indekslerinin kabul edilebilir ve iyi uyum değerleri dikkate alındığında Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Tutum Ölçeği'nin dört boyutlu yapısının iyi uyum verdiği görülmüştür.

Ölçeğin güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlık yöntemiyle incelenmiştir. Bu katsayıların .70 ve üzerinde

Kaynakça

Abrahams, N., Casey, K. ve Daro, D. (1992). Teachers' knowledge, attitudes, and beliefs about child abuse and its prevention. *Child Abuse and Neglect*, 16(2), 229-238.

olması genel olarak ölçeğin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Özguven, 1994). Araştırma bulgularımıza göre ölçeğin güvenilirliğinin güven alt boyutu dışında yeterli olduğu söylenebilir. Ölçeğin zaman içindeki kararlılığını ölçmek için test tekrar-test çalışmasının yapılması ölçeğin güvenilirlik özelliklerinin anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca ölçeğin uyum geçerliği için çeşitli çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ölçeğin farklı araştırmalarda ve örneklemeler üzerinde kullanılması, ölçeğin ölçme gücüne katkıları sağlayabilir.

6. Sonuç

Bu sonuçlara göre Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Öğretmen Tutum Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ölçek hem alt boyutlara göre hem de toplam bir çocuğa yönelik cinsel istismarı bildirmeye yönelik tutum puanı vermektedir. Yükselen puanlar yüksek düzeyde pozitif tutumları göstermektedir. Ülkemizde bu ölçek ve benzer ölçeklerle yapılacak araştırmalar öğretmenleri cinsel istismar konusundaki tutumlarını anlamamıza yardımcı olabilir. Daha sonra bu alandaki eksiklikler yanlış inanışlar tespit edilerek eğitim programları düzenlenebilir.

- Bahar, G., Savaş, H., ve Bahar, A. (2009). Çocuk istismarı ve ihmali: Bir gözden geçirme. *Fırat Sağlık Merkezleri Dergisi*, 12.
- Beck, K. A., Ogloff, J. R. P. ve Corbishley, A. (1994). Knowledge, compliance, and attitudes of teachers towards mandatory child abuse reporting in British Columbia. *Canadian Journal of Education*, 19(1), 15-29.
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Bentler, P. M., ve Bonet, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Brown, M., ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: K. A. Bollen ve J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (s. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Choo, W. Y., Walsh, K., Chinna, K. ve Tey, N. P. (2013). Teacher Reporting Attitudes Scale (TRAS): Confirmatory and Exploratory Factor Analyses With a Malaysian Sample. *Journal of Interpersonal Violence* 28(2) 231-253.
- Hazzard, A. (1984). Training teachers to identify and intervene with abused children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 13(3), 288-293.
- Kenny, M. (2001). Child abuse reporting: Teachers' perceived deterrents. *Child Abuse and Neglect*, 25(1), 81-92.
- Kepenekçi- Karaman, Y. ve Nayır, F. (2012). Çocukların ana babaları tarafından istismar ve ihlaline ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *International Journal of Social Science*, 5(7), 427-455.
- Levin, P.G. (1983). Teachers' perceptions attitudes, and reporting of child abuse and neglect. *Child Welfare*, 62(1), 14-20.
- Özgüven, E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Polat, O. (2000). Çocukta cinsel istismar. *Adli Tıp Dergisi Yayınları*, 207-231.
- Taner, Y. ve Gökler, B. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: psikiyatrik yönleri. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35, 82-86.
- Schermelleh-Engel, K. ve Moosbrugger, H., (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Walsh, K., Bridgstock, R., Rassafani, M., Farrel, A. ve Schwietzer, R. (2008). Case, teacher and school characteristics influencing teachers' detection and reporting of child physical abuse and neglect: Results from an Australian survey. *Child Abuse and Neglect*, 32(10), 983-993.
- Walsh, K., Rassafani, M., Mathews, B., Farrel, A. ve Butler, D. (2010). Teachers' attitudes toward reporting child sexual abuse: problems with existing research leading to new scale development. *Journal of Child Sexual Abuse*, 19, 310-336.

Deontik Adalet Ölçeği Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ahmet AKIN*

Hakan SARIÇAM**

Çınar KAYA***

Canan AKDENİZ****

Emel GEDİKSİZ****

Handan TOPRAK****

Banu YILDIZ****

Özet

Bu araştırmanın amacı Deontik Adalet Ölçeği'nin (Beugre, 2012) Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğinin incelemesidir. Araştırma 366 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Ölçek için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde 18 maddenin üç boyutta toplandığı modelin iyi uyum verdiği görülmüştür ($X^2= 185.52$, $sd= 130$, $p= .00101$, $RMSEA= .039$, $CFI= .94$, $IFI= .95$, $GFI= .93$, $AGFI= .71$, $SRMR= .051$). İç tutarlılık güvenirlilik katsayıları ölçeğin bütünü için .87; üç alt boyut için de sırasıyla .75, .77 ve .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları korelasyonları .32 ile .62 arasında sıralanmaktadır. Bulgular Deontik Adalet Ölçeği Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Deontik adalet, geçerlik, güvenilirlik, doğrulayıcı faktör analizi.

The Turkish Version of the Deontic Justice Scale: The Validity and Reliability Study

Abstract

The aim of the present study is to examine the validity and reliability of the Turkish version of the Deontic Justice Scale (Beugre, 2012). Participants were 366 university students. The results of confirmatory factor analysis indicated that 18 items loaded on three factors and the goodness of fit index values of the model were $x^2= 185.52$, $sd= 130$, $p= .00101$, $RMSEA= .039$, $CFI= .94$, $IFI= .95$, $GFI= .93$, $AGFI= .71$, $SRMR= .051$. The alpha internal consistency coefficients were found .87 for overall scale and .75, .77, .85 for three subscales respectively. The corrected item-total correlations ranged from .32 and .62. Overall findings demonstrated that Turkish version of the Deontic Justice Scale is a valid and reliable instrument.

Keywords: Deontic justice, validity, reliability, confirmatory factor analysis.

Giriş

Her insanda "doğru ya da yanlış", "iyi ya da kötü", "yapılması hoş karşılanabilen ya da hiçbir şekilde kabul edilemeyen" davranışların neler olduğuna ilişkin yargılar bulunmaktadır. Bu yargılar; bireyin kendi davranış ve eylemlerini de belirleyen, neleri yapıp, neleri yapmaması gerektiği konusundaki, bireye özgü inançlar ve değerler sisteminden kaynaklanmaktadır. Bireye özgü inanç ve değerler sistemi ahlakın temel bileşenlerini oluşturmaktadır (Güngör, 2012). Kohlberg'e göre ahlak, hak-haksızlık, doğru-yanlış, iyi-kötü konularında bilinçli yargılama ve karar vermeyi ve bu karar doğrultusunda davranışta bulunmayı kapsayan bilişsel bir

yapıdır. Moore ahlakın kaynağının sezgi, Aristoteles akıl, Epikür ve Bentham duygu (Çilingir, 2003), Kılıç (2003) Tanrı, Rousseau toplum ve doğa (Turan, 1997) olduğunu savunmuş ve evrensel ahlakı mümkün müdür? sorusu ile uğraşmışlardır (Çilingir, 2003). Immanuel Kant ise rasyonel ve evrensel bir ahlâk ortaya koymayı hedeflemiş, dine dayalı olmayan ve akıl üzerine temellenmiş bir ahlâk anlayışı ortaya koymuştur (Atayman, 2005; Kuçuradi, 2006). Kant, ahlâklılığın kaynağının, ne doğa ve toplum düzeni, ne Tanrı iradesi, ne mutluluk arzusu ve ne de ahlâk duygusu olabileceğini kabul etmiştir (Özlem, 2010). Eğer bu tarz temellendirmeler yapılırsa ahlâkın evrensel, genel-geçer bir yapıya kavuşturulması mümkün değildir (Rawls, 2005). Kant'a göre evrensel bir ahlâk, akılda bulan sınanmamış genel geçer ahlâk ilkeleri üzerine inşa edilebilir (Turan, 1997). Bu durum ise ham sınanmamış genel geçer olan bu ahlak ilkelerinin, ahlâkî davranışın ölçütü olarak kabul edilmesi anlamına gelir. Ahlâki yükümlülük olarak ifade edilen ve "ödev ahlâkı" adı verilen bu yapı Kant etiğinin temelini oluşturur (Rawls, 2005). Kant'a göre, ödev ahlakı yani sorumluluk sayesinde "iyi" ye ulaşmak mümkündür, saygı duygusunun ahlak duygusu olmayı hak eden tek

* Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, aakin@sakarya.edu.tr

** Öğr. Gör., Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hakansaricam@gmail.com

*** Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, cinarkaya@sakarya.edu.tr

**** Y.L. öğrencisi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programı, Sakarya Üniversitesi

duygu olduğunu savunur (Kuçuradi, 2006). Çünkü ödev etiğinin (deontik ethic) oluşmasında saygı duygusunun büyük bir etkiye sahiptir (Bozkurt, 2010). Saygı, insana saygıdır. Kant sorumluluk, saygı, dürüstlük, özgürlük gibi etik değerler ile insan ancak etik insan olabileceğini savunmaktadır (Kant, 2002). Bu etik değerler birbiriyle ilişkilidir ve birbirinin tamamlayıcısıdır. Başkalarıyla sürekli ilişkide olan insanlar bir arada huzurlu ve adalet içinde yaşaması için başkalarının haklarına saygı duyarak üzerine düşen ahlaki sorumlulukları yerine getirmelidir (Güngör, 2012). Bu adalet anlayışı literatürde “deontik adalet” olarak geçmektedir (Cropanzano, Goldman, ve Folger, 2003). Folger (1998) tarafından ortaya atılan deontik adaletin yapısında adil-dürüst olmaya ya da olmamaya verilen tepkiler yer almaktadır. Bu tepkilerin temelini ise kişinin kendisine ve başkalarına dikkat etmesi oluşturmaktadır. Başka bir deyişle deontik adalette bir davranışın ahlaki normlara uygun olup olmadığı kişinin sadece kendine göre şekillenmez aynı zamanda başkaları da önemlidir (Folger, 2001). Folger, Cropanzano ve Goldman (2005) yapmış olduğu bir çalışmada, iş yerinde çalışanların görev ve sorumluluklarını yerine getirip getirmediğini değerlendirmede organizasyonel adaletin yani deontik adaletin önemine dikkat çekmiştir. Fakat deontik adalet düzeyini değerlendirecek ölçme araçlarının yetersizliği bu kavramla ilgili yapılacak çalışmalara engel oluşturmuştur. Bu yüzden Beugre (2012) deontik adaletin seviyesini belirleyecek bir ölçme aracı geliştirmiştir. Bu çalışmanın amacı Deontik Adalet Ölçeği’ni Türkçeye uyarlamak ve güvenilirlik ve geçerlik özelliklerini incelemektir.

Yöntem

Çalışma grubu

Araştırma 366 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür.

İşlem

İlk aşamada ölçeğin İngilizce formu iyi düzeyde İngilizce bilen 3 öğretim üyesi tarafından Türkçeye çevirisi yapılmış, daha sonra Türkçe formlar tekrar İngilizceye çevrilerek iki formun dil ve gramer açısından tutarlılığı incelenmiş ve düzenlemeler sonucunda denemelik Türkçe form elde edilmiştir. Son aşamada Türkçe form Psikolojik Danışma Rehberlik ve Ölçme Değerlendirme Anabilim Dallarında görev yapan 4 öğretim üyesi tarafından tartışılmış ve son düzenlemeler yapılarak ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeğin

güvenirliği ise iç tutarlılık analizi yöntemiyle incelenmiştir. Madde analizi için ise düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde analizi, geçerlik ve güvenilirlik analizleri LISREL 8.88 ve SPSS 20.0 programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Beugre (2012) tarafından bireylerin deontik adalet anlayışı düzeylerini ölçmeye yönelik geliştirilen Deontik Adalet Ölçeği (Deontic Justice Scale) üç boyutlu bir ölçektir; 18 maddeden oluşmaktadır ve ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ahlaki zorunluluk alt boyutunda 8 madde, ahlaki sorumluluk alt boyutunda 6 madde, Ahlaki zorbalık alt boyutunda ise 4 madde bulunmaktadır. Yüksek puanlar yüksek deontik adalet anlayışı düzeyini göstermektedir. Bireylerin maddelerde belirtilen davranış veya durumun sıklığı ile ilgili 5’li Likert derecelendirmeye “(1) Hiç Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen Katılıyorum” yanıtlarını işaretlemeleri beklenmektedir. Ölçek için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları orijinal çalışmada ölçeğin bütünü için .93; alt boyutlar için .89, .89 ve .85 olarak bulunmuştur (Beugre, 2012). Orijinal ölçeğin geçerlik çalışmasında ise ahlaki sorumluluk faktörünün özdeğerinin 3.65 olduğu ve varyansın % 20,3 açıkladığı; ahlaki zorunluluk faktörünün özdeğerinin 3.49 olduğu ve varyansın % 19,4 açıkladığı; ahlaki zorbalık faktörünün özdeğerinin 3.03 olduğu ve varyansın % 16,8 açıkladığı; ve üç faktörün birlikte toplam varyansın % 56,5’ini açıkladığı bulunmuştur (Beugre, 2012).

Bulgular

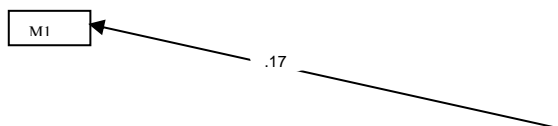
Madde analizi

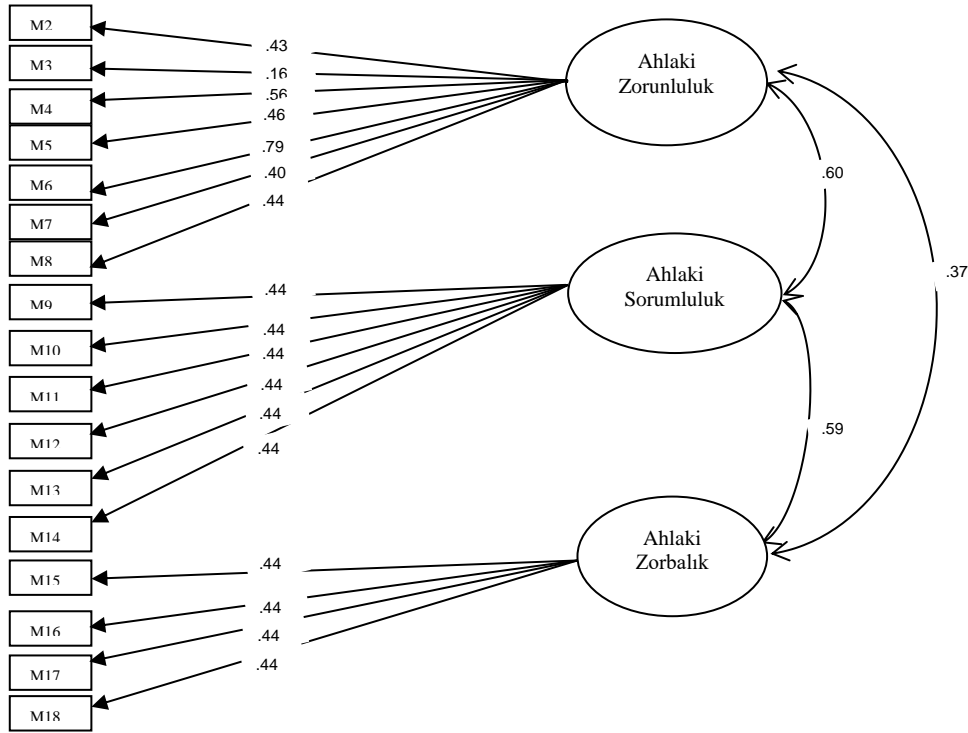
Deontik Adalet Ölçeği Türkçe formu için hesaplanan düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları korelasyonları .32 ile .62 arasında değişmektedir.

Yapı geçerliği

Ölçeğin üç boyutlu yapısının elde edilen verilerle ne derece uyumlu olduğunu belirlemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonucunda üç boyutlu modelin yeterli uyum verdiği görülmüştür ($X^2= 185.52$, $sd= 130$, $RMSEA= .039$, $CFI= .94$, $IFI= .95$, $GFI= .93$, $AGFI= .71$, and $SRMR= .051$). Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarını içeren Path diyagramı Şekil 1. de verilmiştir.

Şekil 1. Deontik Adalet Ölçeği Türkçe Formu Path Diyagramı ve Faktör Yükleri





Güvenirlilik

Deontik Adalet Ölçeği'nin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları ölçeğin bütünü için .87; üç alt boyut için de sırasıyla .75, .77 ve .85 olarak bulunmuştur.

Tartışma

Bu araştırmanın amacı Deontik Adalet Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formun geçerlik ve güvenirlik düzeylerinin incelenmesidir. Ölçeğin yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan tek faktörlü yapının doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. RMSEA değeri için 0.08 kabul edilebilir uyum ve 0.05 mükemmel uyum olarak yorumlanmaktadır (Brown ve Cudeck, 1993). GFI ve AGFI indeksleri için ise uyum değeri 0.90 kabul edilebilir ve 0.95 ise mükemmel uyum değeri olarak yorumlanmaktadır (Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980). χ^2/sd oranı ise 2 ile 3 arasında olduğunda kabul edilebilir, 0 ile 2 arasında ise iyi uyum değeri olarak yorumlanmaktadır (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, uyum indekslerinin ($\chi^2= 185.52$, $sd= 130$, $p= .00101$, $RMSEA= .039$, $CFI= .94$, $IFI= .95$, $GFI= .93$, $AGFI= .71$, and $SRMR= .051$) kabul edilebilir ve alan yazındaki değerleri dikkate alındığında Deontik Adalet Ölçeği'nin üç boyutlu yapısının iyi uyum verdiği görülmüştür.

Kaynakça

- Atayman, V. (2005). Aklın Sınırları –Kant Felsefesine Giriş. İstanbul :Donkişot Yayınları.
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Bentler, P. M., ve Bonet, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.

Ölçeğin güvenirliği Cronbach alfa iç tutarlık yöntemiyle incelenmiştir. Bu katsayılarının 1'e yakın olması genel olarak ölçeğin güvenirliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Tezbaşaran, 1996). Araştırma bulgularımıza göre ölçeğin güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Sonuç

Deontik Adalet Ölçeği, toplam bir deontik adalet düzeyi puanı ve alt boyutlara göre puanlar veren 18 maddelik üç boyutlu bir ölçme aracıdır. Puanlar genel deontik adalet anlayışı düzeyi olarak; ayrıca ilgili alt boyutlara göre yorumlanabilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre ölçeğin Türkçe formunun yeterli ölçüde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ancak ölçeğin zaman içindeki güvenirliğini ölçmek için test tekrar-test çalışmasının yapılması ölçeğin güvenirlik özelliklerinin anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Ölçekten elde edilen verilerin benzer yapıları ölçek başka araçlarla karşılaştıran uyum geçerliği çalışmaları ve farklı ölçütlere göre ölçeğin verilerini karşılaştıran ölçüt geçerliği çalışmaları da faydalı olacaktır. Ölçek için Türkiye'de farklı yetişkin örneklemelerinde yürütülecek güvenirlik ve geçerlik çalışmaları da faydalı olacaktır.

- Beugre, C. D. (2012). Development and Validation of a Deontic Justice Scale. *Journal of Applied Social Psychology, 42*(9), 2163–2190.
- Bozkurt, N. (2010). Kant. İstanbul: Say Yayınları.
- Brown, M., ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: K. A. Bollen ve J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (s. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Çilingir, L. (2009). *Ahlak Felsefesine Giriş*. Ankara: Elis Yayınları.
- Cropanzano, R., Goldman, B., ve Folger, R. (2003). Deontic justice: The role of moral principles in workplace fairness. *Journal of Organizational Behavior, 24*, 1019–1024.
- Folger, R. (2001). Fairness as deonance. In S. Gilliland, D. D. Steiner, ve D. Skarlicki (Eds.), *Theoretical and cultural perspectives on organizational justice* (pp. 3–33). Greenwich, CT: Information Age.
- Folger, R., ve Cropanzano, R. (2001). Fairness theory: Justice as accountability. In J. Greenberg ve R. Cropanzano (Eds.), *Advances in organizational justice* (pp. 1–55). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Folger, R., Cropanzano, R., ve Goldman, B. (2005). What is the relationship between justice and morality? In J. Greenberg ve J. A. Colquitt (Eds.), *Handbook of organizational justice* (pp. 215–245). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Güngör E. (2012). *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Kant, I.(2002). *Pratik Aklın Eleştirisi*. (Çev . İ . Kuçuradi , Ü . Gökberk, F. Akatlı). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kılıç, R. (2009). *Ahlâkın Dini Temeli*. Ankara: TDV Yayınları.
- Kuçuradi, I. (2006). Kant's Ethics: Is It A Deontological Ethics?, *Immanuel Kant içinde*, Ankara: Vadi Yayınları.
- Özlem, D. (2010). *Etik -Ahlâk Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Rawls, J. (2005). Kant Ahlak Felsefesinin İzlekleri, *Cogito, 41-42*, 241-275.
- Schermelleh-Engel, K., ve Moosbrugger, H., (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online, 8*(2), 23-74.
- Tezbaşaran. A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Turan, H. (1997). Ahlak Felsefesinde Özgeci ve Çileci Yaklaşımlar, J.J. Rousseau ve I.Kant, *Felsefe Dünyası, 23*, 232-237.

Dikkat Kontrol Ölçeği Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ahmet AKIN*

Çınar KAYA**

Recep UYSAL***

Mehmet ÇARDAK****

Nihan ÇİTEMEL***

Elif ÖZDEMİR*****

Mahir GÜLŞEN*****

Özet

Bu araştırmanın amacı Dikkat Kontrol Ölçeği'nin (DKÖ; Fajkowska ve Derryberry, 2010) Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğinin incelemesidir. Araştırma 349 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Doğrulamalı faktör analizinde 20 maddenin tek boyutta toplandığı modelin iyi uyum verdiği görülmüştür ($X^2=426.76$, $sd=164$, $X^2/sd=2.60$, $RMSEA=.062$, $IFI=.81$, $CFI=.80$, $GFI=.91$, $AGFI=.88$, $SRMR=.067$). Dikkat Kontrol Ölçeği'nin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .28 ile .45 arasında sıralanmaktadır. Bulgular DKÖ Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Dikkat Kontrol, geçerlik, güvenirlik, doğrulamalı faktör analizi.

The Turkish Version of the Attentional Control Scale: The Validity and Reliability Study

Abstract

The aim of the present study is to examine the validity and reliability of the Turkish version of the Attentional Control Scale (ACS; Fajkowska ve Derryberry, 2010). Participants were 349 university students. The results of confirmatory factor analysis indicated that 20 item loaded one factor; and the goodness of fit index values of the model were $X^2=426.76$, $sd=164$, $X^2/sd=2.60$, $RMSEA=.062$, $IFI=.81$, $CFI=.80$, $GFI=.91$, $AGFI=.88$, $SRMR=.067$. The alpha internal consistency coefficient for the scale was found as .78. The corrected item-total correlations ranged from .28 to .45. Overall findings demonstrated that this scale may be used as a valid and reliable instrument in order to assess qualities of the individuals regarding attentional control.

Keywords: Attentional control, validity, reliability, confirmatory factor analysis.

* Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, aakin@sakarya.edu.tr

** Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, cinarkaya@sakarya.edu.tr

*** Dr. Öğrencisi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı, Sakarya Üniversitesi

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

*****Y.L. Öğrencisi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı, Sakarya Üniversitesi

Giriş

Son yıllarda yapılan araştırmalar, dikkat sisteminin tek bir sistem olmadığını göstermektedir (ör., Miller ve Cohen, 2001; Corbetta ve Shulman, 2002). Posner ve arkadaşları, (Posner ve Petersen, 1990; Posner ve Rothbart, 1998) görece daha tepkisel olan posterior dikkat ve uyanıklık sistemleri ile birlikte işlev gören ve korteks boyunca otomatik yolları düzenleyen bir anterior dikkat sistemini betimlemişlerdir. Söz konusu anterior sistem (sol hemisfer, anterior singulat korteks, limbik ve frontal motivasyon sistemleri ile ilişkilidir) görece istemli olan dikkat işlevlerini (baskın tepki eğilimlerini ve kavramsal bağlantıları inhibe etmek gibi) gerçekleştiren bir yönetici sistem olarak görülmektedir. Dikkat uyaranlara veya çevresel olaylara yönlendirildiğinde posterior sistem (sağ hemisfer ve parietal lob ile bağlantılı) genellikle refleksif ve görece otomatik bir şekilde tepki verir; anterior sistem görece daha istemli ve esnek dikkat kontrol süreçlerinden sorumludur (Derryberry, 2002).

Dikkat kontrol mekanizmalarıyla ilgili çoğu araştırmada daha çok posterior dikkat sistemini ilgilendiren işlemler üzerinde durulmuştur ancak bireylerin genel uyum süreçlerinin belirleyicilerini inceleyen birçok araştırma sonucu bu iki sistem arasındaki uyumun da oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır (Fajkowska ve Eysenck, 2008). Bu nedenle, bireylerin bilişsel, duygusal, motivasyonel süreçleri ve davranışları üzerinde bu iki sistemin etkilerini incelemek (eğitim ve psikoloji gibi) davranış bilimleri alanlarında ele alınan birçok sürecin incelenmesinde de hayati önem taşımaktadır (Fox, 2008).

Derryberry ve Reed (2001) istemli yürütücü işlevler ile ilgili dikkat becerilerindeki bireysel farklılıkları değerlendirmek için bir kendini değerlendirme aracı geliştirmiştir. Dikkat Kontrol Ölçeği (Attentional Control Scale) adını verdikleri bu 20 maddelik araç, algısal dikkatini odaklama, görevler arasında dikkat geçişi yapma ve düşünceyi esnek bir şekilde kontrol etme yeteneğini ölçmek için geliştirilmiştir. Bu ölçek: Genellikle dikkat süreçleri ve frontal lob ile ilişkili yürütücü mekanizmaların posterior korteksin görece daha reaktif ağları düzenlediği; bu mekanizmaların istemli öz-kontrolün bilinçli doğasının önemli bir görünümü olduğu (Derryberry ve Tucker, 2006); bireylerin tepkisellikleriyle baş etmek için etkin bir kontrol gayreti içinde oldukları (Rothbart ve diğerleri, 1994; Derryberry ve Reed, 2008) gibi varsayımlar üzerinde temellendirilmiştir (Fajkowska ve Derryberry, 2010). Dikkat Kontrol Ölçeği, bireylerin istemli dikkat kontrol düzeylerini yukarıdaki kuramsal çerçeveye içerisinde ölçmeye yönelik olarak Derryberry ve Reed (2001) tarafından geliştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı DKÖ'yü Türk-

çeye uyarlamak ve güvenilirlik ve geçerlik özelliklerini incelemektir.

Yöntem

Çalışma grubu

Araştırma 349 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür.

İşlem

İlk aşamada ölçeğin İngilizce formu iyi düzeyde İngilizce bilen 3 öğretim üyesi tarafından Türkçeye çevirisi yapılmış, daha sonra Türkçe formlar tekrar İngilizceye çevrilerek iki formun dil ve gramer açısından tutarlılığı incelenmiş ve düzenlemeler sonucunda denemelik Türkçe form elde edilmiştir. Son aşamada Türkçe form Psikolojik Danışma Rehberlik ve Ölçme Değerlendirme Anabilim Dallarında görev yapan 4 öğretim üyesi tarafından tartışılmış ve son düzenlemeler yapılarak ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık analizi yöntemiyle incelenmiştir. Madde analizi için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Analizler LISREL 8.88 ve SPSS 20.0 programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Derryberry ve Reed (2001) tarafından bireylerin istemli dikkat kontrol düzeylerini ölçmeye yönelik geliştirilen Dikkat Kontrol Ölçeği (Attentional Control Scale) tek boyutlu bir ölçektir; 20 maddeden oluşmaktadır ve ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Yükselen puanlar yüksek dikkat kontrolü düzeyini göstermektedir. Bireylerin maddelerde belirtilen davranış veya durumun sıklığı ile ilgili dördü derecelendirmeye (1 = Hemen hemen hiç, 2 = Bazen, 3 = Sık sık, 4 = Her zaman) yanıtlarını işaretlemeleri beklenmektedir. DKÖ için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları orijinal çalışmada .88; bir ay arayla yürütülen test-tekrar test çalışmasında korelasyon katsayısı .61 olarak bulunmuştur; yapı geçerliği çalışmasında tek faktörlü yapının toplam varyansın %83'ünü açıkladığı bulunmuştur (Fajkowska ve Derryberry, 2010).

Bulgular

Madde Analizi

Dikkat Kontrol Ölçeği'nin madde ayırt ediciliği için madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .28 ile .45 arasında sıralandığı görülmüştür.

Tablo 1. Dikkat Kontrol Ölçeği'nin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları

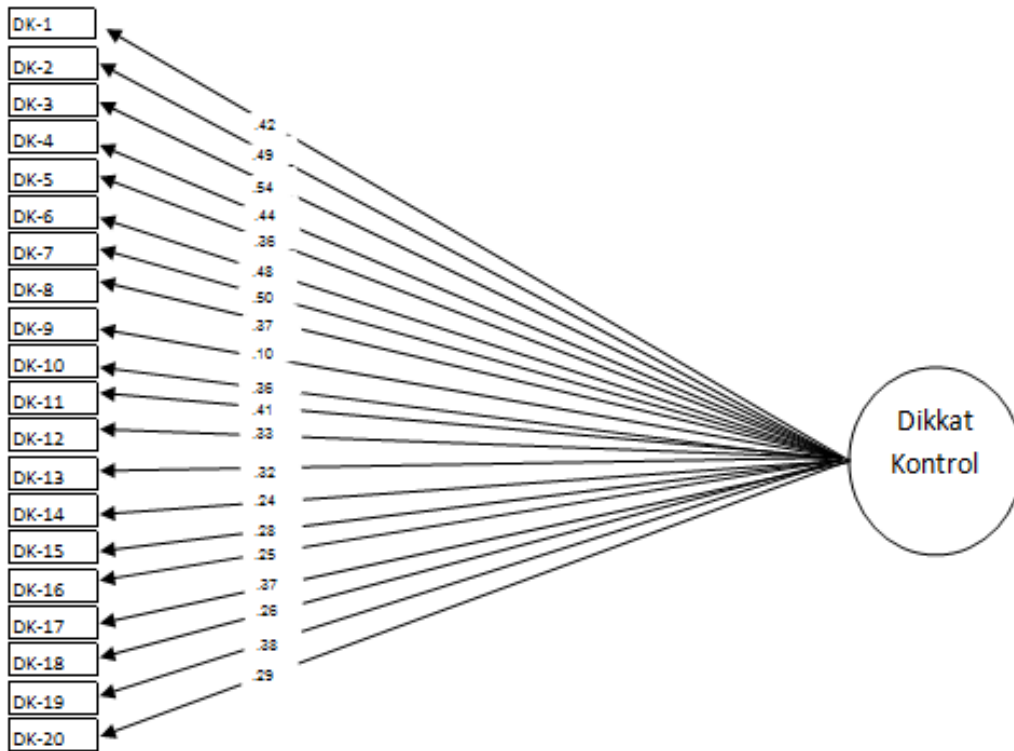
Madde	r _{ix}	Madde	r _{ix}
1.	.34	11.	.35
2.	.36	12.	.31
3.	.41	13.	.38
4.	.39	14.	.28
5.	.33	15.	.34
6.	.36	16.	.28
7.	.40	17.	.40
8.	.31	18.	.28
9.	.41	19.	.45
10.	.42	20.	.30

Yapı geçerliği

Ölçeğin tek boyutlu yapısının elde edilen verilerle ne derece uyumlu olduğunu belirlemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA

sonucunda tek boyutlu modelin yeterli uyum verdiği görülmüştür ($X^2= 426.76$, $sd= 164$, $X^2/sd= 2.60$, $RMSEA= .062$, $IFI= .81$, $CFI= .80$, $GFI= .91$, $AGFI= .88$, $SRMR= .067$). Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarını içeren Path diyagramı Şekil 1. de verilmiştir.

Şekil 1. Dikkat Kontrol Ölçeği Türkçe Formu Path Diyagramı ve Faktör Yükleri



Güvenirlilik

DKÖ için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı .78 olarak bulunmuştur.

Tartışma

Bu araştırmanın amacı Dikkat Kontrol Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formun geçerlik ve güvenirlilik düzeylerinin incelenmesidir. Ölçeğin

yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan tek faktörlü yapının doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. RMSEA değeri için .08 kabul edilebilir uyum ve .05 mükemmel uyum olarak yorumlanmaktadır (Brown ve Cudeck, 1993). GFI ve AGFI indeksleri için ise uyum değeri .90 kabul edilebilir ve .95 ise mükemmel uyum değeri olarak yorumlanmaktadır (Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980). X^2/sd oranı ise 2 ile 3 arasında olduğunda

kabul edilebilir, 0 ile 2 arasında ise iyi uyum değeri olarak yorumlanmaktadır (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, uyum indekslerinin kabul edilebilir ve alan yazındaki değerleri dikkate alındığında Dikkat Kontrol Ölçeği'nin tek boyutlu yapısının iyi uyum verdiği görülmüştür.

Ölçeğin güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlık yöntemiyle incelenmiştir. Bu katsayıların 1'e yakın olması genel olarak ölçeğin güvenilirliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Tezbaşaran, 1996). Araştırma bulgularına göre ölçeğin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre DKÖ'nün Türkçe formunun yeterli ölçüde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ancak ölçeğin zaman içindeki kararlılığını ölçmek için test tekrar-test çalışmasının yapılması ölçeğin güvenilirlik özelliklerinin anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Ölçekten elde edilen verilerin benzer yapıları ölçen başka araçlarla karşılaştıran uyum geçerliği çalışmaları ve farklı ölçütlere göre ölçeğin verilerini karşılaştıran ölçüt geçerliği çalışmaları da faydalı olacaktır. Ölçek için Türkiye'de farklı yetişkin örneklemelerinde yürütülecek güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları da faydalı olacaktır.

Kaynakça

- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Bentler, P. M., ve Bonet, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Brown, M., ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: K. A. Bollen ve J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (s. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Corbetta, M., ve Shulman, G. L. (2002). Control of goal-directed and stimulus-driven attention in the brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 3, 201-215.
- Derryberry, D., ve Reed, M. (2001). *Attentional control, trait anxiety, and the regulation of irrelevant response information*. Yayınlanmamış taslak.
- Derryberry, D., ve Reed, M. (2002). Anxiety-related attentional biases and their regulation by attentional control. *Journal of Abnormal Psychology*, 111, 225-236.
- Derryberry, D., ve Reed, M. (2008). Motivational and attentional components of personality. A. J. Elliot (Ed.), *Handbook of approach and avoidance motivation* (pp. 461-474) içinde. New York: Psychology Press.
- Derryberry, D., ve Tucker, D. M. (2006). Motivation, self-regulation, and self-organization. In D. Cicchetti ve D. J. Cohen (Ed.), *Developmental Psychopathology: Developmental neuroscience* (2nd edition) (Vol.2, pp. 502-532) içinde. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Fajkowska, M. ve Derryberry, D. (2010). Psychometric properties of Attentional Control Scale: The preliminary study on a Polish sample. *Polish Psychological Bulletin*, 41(1), 1-7.
- Fajkowska, M., ve Eysenck, M.W. (2008). Personality and cognitive performance. *Polish Psychological Bulletin*, 39, 178-191.
- Fox, E. (2008). *Emotion Science: Cognitive and neuroscientific approaches to understanding human emotions*. Basingstoke, Hampshire, UK: Palgrave Macmillian.
- Miller, E. K., ve Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience*, 24, 167-202.
- Posner, M. I., ve Rothbart, M. K. (1998). Attention, self-regulation and consciousness. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B*, 353, 1915-1927.
- Rothbart, M. K., Derryberry, D., ve Posner, M. I. (1994). A psychobiological approach to the development of temperament. J. E. Bates ve T. D. Wachs (Ed.), *Temperament: Individual differences at the interface of biology and behavior*, (pp. 83-116) içinde. Washington: American Psychological Association.
- Schermelleh-Engel, K., ve Moosbrugger, H., (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

MEB Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Akran Zorbalığına Maruz Kalma Düzeyleri ve Özgüven Arasındaki İlişki

Azize KANADIKIRIK KILIÇ*

Ayşe KILIÇ**

Özet

Bu araştırmanın amacı eğitim kurumlarında öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeylerinin özgüven arasındaki ilişki ortaya koymaktır. Bu çalışmada akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri ve özgüven arasındaki ilişki, öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak araştırılmıştır. Araştırmanın amacı dâhilinde evren Sakarya ili ortaöğretim okullarından 5 okuldan rasgele örneklem seçilmiş toplam 333 tane anket formu uygulanmıştır. Çalışma betimsel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma için gereken veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek aracılığı ile elde edilecektir. Araştırmada 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin zorbalığa uğrama ve zorbalık yapma düzeylerini ön test, son test ve izleme ölçümlerini belirlemek amacıyla Pişkin ve Ayas (2007) tarafından geliştirilen “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Ergen Formu” kullanılmıştır.

Bu ölçekler akranlarına “zorbalık yapan” ve “zorbalığa uğrayan (kurban)” öğrencileri belirlemek amacıyla toplam 53 madde ve altı faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin faktörlere göre dağılımı şu şekildedir; 1-15. maddeler fiziksel, 16-22. maddeler sözel, 23-28. maddeler izolasyon, 29-33. maddeler söylenti yayma, 34-43. maddeler eşyalara zarar verme ile ilgili olarak zorba ve kurbanı, 44-53. maddeler ise cinsel zorba ve kurbanı oluşturmaktadır. Ölçeğin zorba ve kurban boyutlarından alınabilecek en düşük puan 53 en yüksek puan 265 dir. Puanlar arttıkça zorba ve kurban olma durumu artar. Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu tıpkı çocuk formunda olduğu gibi biri “zorba ölçeği” diğeri “kurban ölçeği” olarak adlandırılan ve aynı maddelerin farklı biçimde sorulmasından oluşan paralel iki ölçekten oluşmaktadır. Öğrencilerin zorba ölçeğinde yer alan söz ve eylemleri ne sıklıkla yaptıklarını, kurban ölçeğinde ise bu söz ve eylemlere ne sıklıkla uğradıklarını işaretlemeleri beklenmektedir. Akran zorbalığı ve özgüven arasındaki ilişkiyi belirlemek için Akın A. tarafından 2007 geliştirilen ölçek 33 maddeden, 5 faktörden oluşmaktadır. Bu nedenle 5 dereceli Likert tipi hazırlanan bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 165, en düşük puan ise 33’dür. Olumsuz madde bulunmayan ölçekten alınan yüksek puan, yüksek düzeyde öz-güveni göstermektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini incelenmiştir. Araştırma Sakarya’nın çeşitli liselerinde öğrenim gören 111 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada geçerlik çalışmaları olarak yapı ve uyum geçerlikleri, güvenilirlik çalışmaları olarak ise iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirlikleri ve madde analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 43,6’sını açıklayan ve iç öz-güven ile dış öz-güven şeklinde iki faktör altında toplanan 33 madde elde edilmiştir. Ölçeğin faktör yükleri. 31 ile. 75 arasında sıralanmaktadır. Elde edilen veriler istatistiksel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiş. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin mağdur olarak özgüven ilişkisinin olumsuz etkisinin azaltılması ve özgüvenlerinin korunma kriterlerinin belirlenmesine yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: akran zorbalığı, özgüven, saygı, mağdur, zorba, kurban.

Relation Of Exposure To Bullying And Self-Confidence For MEB High School Students

Abstract

The aim of this research is to illustrate the link between self-confidence and peer bullying. In this work, link between self-confidence and peer bullying was formed from outlooks of those who have experienced peer bullying. 333 students were randomly chosen from total field under survey Sakarya high schools and taken as subjects of research in accordance to main aim of the research. The research was done by using descriptive scanning method. Data necessary for research will be obtained through the scale which is developed by researchers. The research utilizes the “Peer Bullying Detection Scale- Teenager Form” that was developed by Pişkin and Ayas (2007) to determine the levels of bullying and being bullied through preliminary test, final test and observation measurement.

This scales, which is used for identifying “bullying” and “bullied (victim)” students, consist of 53 articles and 6 factors in total. 1-15. articles refer to physical, 16-22. articles refer to verbal, 23-28. articles refer to alternative, 29-33. articles refer to ill rumoring, 34-43. articles refer to damaging personal property, and 44-53. articles refer to sexual bullying and victim. The scale of determining bully and victim magnitude ranges from 53 to 265 with 53 being the lowest possible and 265 being the highest possible score. Magnitude of bullying and being victim increases as the score rises. Peer bullying scale includes 2 parallel lines which are named as “bully scale” and “victim scale” and each are created by same articles asked in different manners. Subject students are expected to fill in the questionnaire with information about how often they experience offensive actions in victim scale, and how often they commit offensive actions in bully scale. Scale that was developed by Akın A. in 2007 consists of 33 articles and 5 factors. Scale’s validity and credibility is had been tested. Research was conducted on 111 high school students that were selected from various high schools in Sakarya. Structure and compatibility validity tests for general va-

lidity of research was conducted as well as coherency and re-test consistency tests conducted for credibility of research. Factor analysis results have proved to explain %43.6 of total variance and created 33 articles that are listed under 2 factors, introverted self-confidence, and extroverted self-confidence. Scale's factor weights are listed between 31 and 75. Obtained data were analyzed by statistical analysis methods. Advices will be made to decrease negative effects of bullying and protect victims self-confidence in accordance to the research results.

Keywords: Peer bullying, self-confidence, victim, bully, victims.

1.Giriş

Akran zorbalığı ile ilgili ilk çalışmaların İsveçli araştırmacı Heinemann'ın okul bahçesinde öğrencilerin davranışlarını gözlemlemesiyle başlamış, 1970'li yıllarda Dan Olweus tarafından tanımlanmıştır. Olweus (1999), okul zorbalığı; bir ya da daha fazla öğrencinin bir başka öğrenciyi sürekli olarak olumsuz eylemlerde bulunmasıdır. Bir eylemin zorbalık olarak tanımlanabilmesi için; kasıtlı olarak zarar verme amacı güden saldırgan davranışlar olması, süreklilik özelliği taşıması ve zorba ve kurban arasında güç dengesinin olmaması gerekir (Yaman, Eroğlu & Peker, 2011: 17). Eğitim-öğretim etkinliklerini olumsuz yönde etkileyen bu olgunun çocuklar üzerindeki psikolojik ve sosyolojik etkileri sadece okul yılları ile sınırlı kalmayıp, yaşamın sonraki dönemlerinde de devam etmektedir (Olweus 1993; Oliver, Hoover ve Hazler 1994). Bu etki sadece zorbalığa maruz kalan kurbanların değil, aynı zamanda zorbalığa tanık olanların ve zorba davranışları alışkanlık haline getiren çocukların da gelişimini olumsuz biçimde etkilemektedir (Pişkin 2002).

Akranları ya da arkadaşları tarafından fiziksel, sözel, cinsel ya da duygusal zorbalığa maruz kalan çocukların hem kısa, hem de uzun dönemde bu tür yaşantıdan/yaşantılardan olumsuz biçimde etkilenmesine ilişkin araştırma bulguları giderek artmaktadır (Neary ve Joseph, 1994). Hemen hemen tüm kültürlerde yapılan çalışmalarda erkeklerin kızlardan daha fazla şiddete başvurdukları gözlenmektedir. Genel olarak bakıldığında, erkeklerin daha fazla fiziksel saldırganlık, kızların ise daha fazla sözel saldırganlık sergileme eğiliminde oldukları ancak, sözel saldırganlık konusundaki cinsiyet farklarının fiziksel saldırganlığa kıyasla daha az olduğu ve ilgili bulguların çelişki içerdiği kabul edilmektedir (Aktaş ve Güvenç, 2006, s.236). Zorbalık yaşayan bireylerle ilişkili olduğu düşünülen bir diğer özellik özsaygıdır. Bireyin psikolojik işlevlerinin merkezinde yer alan özsaygı, kişiliğin bütünleşmesinde, davranışın motive edilmesinde ve ruh sağlığının oluşumunda önemli bir faktördür ve ruh sağlığı ile

ilişkisi farklı şekillerde olmaktadır (Kaner, 2000; Satılmış ve Seber, 1989). Özsaygının kökenleri çocukluğa dayanır. Ergenlikte örgütlenir ve ergenlikten sonra artık bireyin yaşamının pek çok alanını etkileyecek olan bu özellik, büyük oranda kararlılık ve kalıcılık kazanır. Ancak özsaygıdan söz edebilmek için öncelikle bireylerde benlik kavramının gelişmesi gerekmektedir. Oluşan bu benlik kavramına ilişkin bireyin geliştirmiş olduğu tutum, aynı zamanda onun özsaygı düzeyinin de belirleyicisi olur (Suner, 2000).

Özsaygı ise, insan davranışlarını belirleyen önemli bir kişilik değişkenidir ve bireyin benlik imgesi ile ideal benliği arasındaki farkı değerlendirmesidir. Bir diğer ifade ile bireyin kendisini nasıl algıladığı ile olmak istediği benliği arasındaki fark, o bireyin özsaygı düzeyini oluşturur. Bu süreçte, bireyin bu farkı nasıl değerlendirdiği ve bu farkın onun duygusal dünyasını nasıl etkilediği önemlidir. Bireyin belli bir alana ilişkin özsaygı düzeyinin düşük olması, onun bütüncül özsaygı düzeyini çok fazla etkileyebilir. Çünkü her bireyin sahip olduğu yüzlerce hatta binlerce özelliği ve bunlarla ilişkili olarak farklı özsaygı türleri vardır. Bireyin bazı yönlerden başarısız olması ve o alana ilişkin özsaygının düşük olması, o durumla sıkça karşılaşmadığı sürece, genel özsaygıyı olumsuz etkilemeyecektir. Ancak, bu durum ya da olaylardan kaçınmak mümkün değilse, sık sık olumsuz yaşantılara maruz kalınıyorsa, bu özel özsaygı alanındaki düşüklük, genel özsaygı düzeyinin de olumsuz etkilenmesine ve düşmesine neden olabilir (Pişkin, 1996, 1999, 2000). Bugüne kadar yapılan çalışmalarda, zorbanların düşük özsaygıya sahip olup olmadıkları konusunda güçlü ayrılıklar vardır (Slee ve Rigby, 1992). Bazı araştırmacılara göre zorbalar ya ortalama, ya da ortalamanın üzerinde özsaygı ve güven duygusuna sahiptir (Glew ve ark. 2000). Tersine diğer bazı çalışmalar, zorbaların ilkökul sonrası dönemlerde, zorba olmayan çocuklara göre, anlamlı derecede düşük özsaygıya sahip olduklarını göstermektedir (O'Moore ve Kirkham, 2001).

Zorbaların diğer çocuklardan daha düşük özgüvene sahip olmadıkları düşünülmektedir. Zorbalar, acı vermekte çok beceriklidirler fakat zorba olarak bilinmek istemezler. Çoğu zorbalık olayları, ilkökoldan daha çok ortaokulda yaşanmaktadır. Zorbalar büyüdüklerinde de zorbalık eğilimi göstermektedir (Xin, 2001) Zorbalık ve özsaygı arasındaki ilişkiye yönelik birbirine zıt bulgular bulunmakla

* Adapazarı A. İmam Hatip Lisesi, Türk Dili ve Edb. Öğrt., azizekanadikirik@hotmail.com

** Adapazarı Kız Meslek Lisesi, Giyim Öğrt., ayseki-lic54@hotmail.com

birlikte, kurbanlık ve özsaygı arasında ters yönde ilişki bulunduğuna ilişkin bulgular oldukça tutarlı ve güçlüdür (Perry ve ark., 1988; Olweus, 1991; Powers, Smith ve Binney, 1992; Slee ve Rigby, 1992). Bir diğer deyişle, bir bireyin özsaygısı düşüğe, kurban olma olasılığı artmakta ya da birey zorbalığa maruz kaldıkça özsaygısı düşmektedir.

Son 30 yıldır yapılan araştırmalar zorbalığın, çocukların sağlıklı gelişimine yönelik önemli bir tehdit olduğunu ve okullarda ciddi boyutlara ulaştığını ortaya koymaktadır.

2.Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1 Araştırmanın Modeli

Sakarya ili MEB'e bağlı ortaöğretim öğrencilerine anketler aracılığıyla ulaşıp, öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeylerinin özgüven arasındaki ilişki ortaya koymaktır. Bu alanda bulunan paydaşların mevcut literatürde bulunan kriterler hakkındaki öneri, görüş ve bakış açılarının da ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Çalışma betimsel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilecektir.

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırma Sakarya ili, ortaöğretim öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturmuştur. 5 okulda random yoluyla seçilen öğrencilere 2-4 Mayıs 2013 tarihleri arasında hazırlanan anket formları uygulanmıştır. Zaman ve maliyet nedeniyle denekler, basit tesadüfî örneklem yöntemi ile seçilmiştir ve 333 öğrenci örneklemini oluşturmuştur.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin zorbalığa uğrama ve zorbalık yapma düzeylerini ön test, son test ve izleme ölçümlerini belirlemek amacıyla Pişkin ve Ayas (2007) tarafından geliştirilen "Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Ergen Formu" kullanılmıştır.

Araştırma veri toplama aracı olarak akran zorbalığını belirleme ölçeği; akranlarına "zorbalık yapan" ve "zorbalığa uğrayan" öğrencileri belirlemek amacıyla kullanılan, toplam 53 madde ve altı faktörden oluşan bir ölçektir. Alt başlıklar; fiziksel, sözel, izolasyon, söylenti çıkartma ve eşyalara zarar verme şeklindedir. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği çocuk formu, biri "zorba" diğeri "kurban" olarak adlandırılan ve aynı maddelerin

farklı biçimde sorulmasından oluşan paralel iki ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin faktörleri "hemen hemen her gün" seçeneği 5 puan, "haftada en az bir defa" seçeneği 4 puan, "ayda bir defa" seçeneği 3 puan, "dönem boyunca bir defa" seçeneği 2 puan ve "hiçbir zaman" seçeneği 1 puan olarak değerlendirilmektedir.

Akran zorbalığı ve özgüven arasındaki ilişkiyi belirlemek için Akın A. tarafından 2007 geliştirilen ölçek 33 maddeden, 5 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler 1) Hiç bir zaman (2) Nadiren (3) Sık sık (4) Genellikle ve (5) Her zaman anlamına gelmektedir. Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliğini incelenmiştir. Araştırma Sakarya'nın çeşitli liselerinde öğrenim gören 111 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Ölçeği cevaplayan Öğrencilerin kişisel özelliklerine uygun olan bölümlere (X) işareti ile işaretlemeleri istenmiştir. Anketler öğretmenler tarafından yapılmış yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Sorulara verilen cevap puanları toplanarak, ölçeğin toplam puanı elde edilmiştir.

2.4 Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, sınıflama türü veriler olduğundan verilerin çözümlenmesinde yüzde ve frekans tabloları kullanılmıştır. Verilerin analizinde ortalama, Varyans, oran gibi ölçümler kullanıyorsa test parametrikdir. İki farklı grup arasında karşılaştırma yapmamız gerektiğinde t testi kullanıldı. Eğer grup sayısı ikiden fazla ise... Bu durumda varyans analizini kullanacağız. Analiz sonucuna göre ölçek alt boyutlarının madde toplamalarının homojenliği $p > .05$ 'ten büyük olduğundan dağılımın normal olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin analizinde; frekans tabloları, açıklayıcı istatistikler, iki değişken arasındaki ilişkinin analizi için korelasyon analizi, iki grup ortalamasının farkı için t-testi ve ikiden fazla grubun ortalamasının farkı için ANOVA kullanılmıştır. İstatistiksel karşılaştırmalarda. 05 'ten küçük p (anlamlılık) değerleri ($p < 0.05$) istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Uygulanan ölçek sonuçlarında istatistiksel değerlendirmeler yapıp çözümlenerek, yorumlama yoluna gidilmiştir.

3.Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda ortaöğretim 9-10-11 kademe öğrencilerinin, Akran Zorbalığı Değerlendirme Anketi ve Özgüven Anketi ile toplanan bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Okullara Göre Zorbalık Davranış Eğilimi ve özgüven ölçeğini cevaplayan kişilerin okullara göre dağılım

Araştırmaya katılan okullar	sınıflar	N	N
Adapazarı Kız Meslek Lisesi	9-10	20	-
Adapazarı İmam Hatip Lisesi	11	15	-
Yunus Emre çok Programlı Lise	9-11	15	10
Adapazarı Teknik Eğitim	9-10	7	15
Ali Dilmen Lisesi	10-11	15	14
Toplam: 111 kişi		72	39

Toplam 111 kişiye zorbalık, kurban ve özgüven ölçeği olarak toplam 333 tane anket uygulanmıştır. Sınıflara göre öğrenci dağılımı ise;

Tablo:2 Öğrencilerin Sınıflara göre Frekans, Yüzdeler, Aritmetik Ortalama ve Standart sapma dağılımları

Sınıflar	F	%	\bar{x}	SS
9 sınıf	40	36,0	211,6250	29,72842
10 sınıf	42	37,8	188,8810	31,95134
11 sınıf	29	26,1	172,1724	34,40522
Toplam	111	100,0	192,7117	35,24289

Araştırmanın örnekleminde 9. Sınıf (%36) öğrencileri (\bar{x} =211.6250) 40 kişi 10. Sınıf (%37,8) (\bar{x} =188.8810) öğrenciler 42 kişi ve 11.sınıf (%26,1) (\bar{x} =1721724) öğrencileri ise 111 kişidir. Sınıflara göre öğrenci sayılarının oranları birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre Independent Samples Test analiz sonuçlarına göre cinsiyet göre yapılan zorbalık ölçeği düzeyleri arasında F=4.154 anlamlı fark ise p = 0,044 çıkmıştır. farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu, p<0.05 için H₀= hipotezi

reddedilir. Yani cinsiyete göre zorbalık düzeyleri farklılaşmaktadır.

Sınıf düzeylerine göre kurban ölçeği arasında yapılan anova analizine göre sınıf değişkeniyle aralarında 9-10-11 sınıflarda anlamlı fark görülmüştür. Bu fark p=0.000 çıkmıştır ve p<0.05 istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Öğrencilerin sınıflarına göre zorbalığa uğrama durumu arasında ilişki bulunmuştur. En fazla zorbalığa uğrayan 9 sınıfta okuyan öğrencilerdir. En az 11. Sınıflardır.

Tablo 3: Özgüven ölçeğinde ise cinsiyete göre toplam iç güven ile dış güvenin öğrenci sayısı, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları

Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	
Top dış güven	Kız	43	61,4186	11,2276
	Erkek	68	64,2794	10,0593
Top iç güven	Kız	43	65,3488	9,3398
	Erkek	68	67,8382	9,5286

Toplam dış güvende kızlar 43 kişi olup (\bar{x} =61,4186) erkekler ise 68 kişi (\bar{x} =11,2276) Toplam iç güvende ise kızlar 43 kişi (\bar{x} =65,3488) erkekler ise 68 kişi (\bar{x} =9,3398) çıkmıştır.

Özgüven ölçeğinde toplam iç güven ile dış güven arasında yapılan bağımsız değişken T testinde arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. İç güven p=0.712 dış güven p=0.257 (p>.05) olduğu için H₀=kabuldür. İç güven ile dış güven arasında anlamlı fark yoktur. Toplam özgüven kız ve erkek öğrenci arasında F=,621 P=0.431 çıkmıştır. Yani cinsiyete göre özgüvenler farklılaşmamaktadır. Toplam iç güvenle dış güven arasında yapılan korelas-

yon analizinde r= 0.721 Yani pozitif yönlü %98 arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Zorbalık Yapan, yapılan toplamları ile özgüven toplamı arasındaki Pearson korelasyon ilişkisine bakıldığında zorba toplam ve güven arasında r =0.198 pozitif yönde düşük ilişki çıkmıştır. Zorbalık arttıkça özgüvenleri de artmaktadır. Toplam kurban ile toplam özgüven arasındaki ilişkiye bakıldığında r =0.34 pozitif yönde çok düşük ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırmamızda, erkek öğrencilerin kızlara oranla daha fazla zorbaca davranışlar gösterdiği ve daha fazla zorbaca davranışlara maruz kaldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, özellikle de erkek öğrenciler okul ve akran zorbalığı konusunda bilgilendirilmelidir. Ortaöğretim öğrencilerine rehberlik derslerinde zorbalıkla başa çıkma stratejileri ve zorbaca davranışlara maruz kaldığında bu sorunu yardım olarak çözebileceği anlatılabilir. Ortaöğretim öğrencilerin ergenlik yaşadıkları bu dönemde dikkatle takip edilmelidir. Çünkü bu dönem, doğrudan ve dolaylı zorbalığın en sık görüldüğü dönemdir. Çocuğun ergenlik döneminde yalnız bırakılmaması, bu sürecin aile ve öğretmen desteğiyle sorunsuz bir şekilde atlatılması sağlanabilir. Aile içinde şiddete tanık olmanın öğrencilerin fiziksel zorbalık oranlarını anlamlı ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların sosyalleşmeye teşvik edilmesinde fiziksel güç kullanmak yanlış bir model oluşturur. Ebeveynlerin evde birbirine şiddet uyguladığını gören ya da kendisine şiddet uygulanan çocuk bu davranışı örnek alacak ve kendisi de akranlarına ve kardeşlerine uygulayacaktır.

Okullarımızda akran zorbalığı önemli bir sorundur. Bu sorunla ilgili Türkiye’de yapılmış araştırma sayısı çok azdır ve büyük illerle sınırlı kalmıştır. Daha geniş çaplı ve tüm ülkeyi yansıtacak çok merkezli araştırmaların yapılması akran zorbalığının çözümlenmesi için faydalı olabilir.

Bu araştırmada kullanılan bilgi toplama formu ile ortaöğretimdeki öğrencilerin akran zorbalığı ve özgüven arasındaki ilişkiye dair yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından çoğu okullarında fiziksel ve cinsel zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin fiziksel zorbalığa maruz kalma düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermiştir. Buna göre küçük sınıftaki öğrenciler büyük sınıflara göre daha sık fiziksel ve cinsel zorbalığa maruz kalmışlardır.

Söz konusu farklılıklar zorbalık yapan öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermiştir. Erkek öğrenciler zorbalık davranışını daha çok sergilemişlerdir.

Fiziksel zorbalığın en sık görüldüğü yer sınıf olurken, öğrencilerin büyük çoğunluğu bu eylemlere maruz kaldıklarında durumu hiç kimseye paylaşmamaktadırlar.

Zorbalık yapan öğrencilerin özgüvenleri, zorbalık yapılanlara göre yüksektir. Cinsiyete göre yapılan özgüven anketini sonucunda erkeklerin özgüvenleri daha yüksektir.

Zorbalık yapılan öğrencilerin özgüvenleri düşüktür.

Akranlar arasında zorbaca davranış sergilenmesinde aileye ve öğretmenlere bazı görevler düşmektedir. Bunlar iki başlık halinde aşağıda sıralanmıştır;

4.1 Aileye Öneriler

Aileler çocuklarının diğer arkadaşlarının yanında popüler olması yönündeki arzularını, çocuklarına yansıtılmaktan kaçınmalıdır.

Ailelerin çocuklarına daha çok zaman ayırması, zorbalık davranışlarına karşı dikkatli, özenli olması önerilebilir.

Ailelerin belli zaman dilimleri içerisinde çocuklarını üzen veya kızdıran arkadaşları olup olmadığını ve bu durumun nasıl olduğunu sorması çocuklarının zorbalığa kurban veya zorba olarak katılmasını önlemede faydalı olacaktır.

Çocuğu zorbalığa karışan ailenin öncelikle çocuğunu dikkatle dinlemesi, çocuğuna nasıl yardım edebileceği üzerinde düşünmesi, okul ile iş birliği yapması ve olanak varsa okul dışı uzmanlardan da destek olarak çözüm üretmede işbirliği yaklaşımları kullanması önerilmektedir.

Zorba ve kurban olan öğrencilerin ailelerin çocukları ile empati kurması ve durumu tartışmak yerine çocukların duygularını ve hissettiklerini anlamaya çalışması önerilmektedir.

Zorbalığın nerede meydana geldiğini, nasıl oluştuğunu öğrenmek ailelerin yapması gerekenler arasında yer almaktadır.

Son olarak aile başka ebeveynlerle ve öğretmenlerle konuşarak ortak çözüm yolları belirlemeye çalışması yararlı olabilir. Ancak aile çocuğunu buna zorlamalı çocuğunun hazır olduğundan emin olduğunda bu çözüme başvurmalıdır. Unutmamalıdır ki aileler okuldan gittiğinde çocuklar kendisini korumasız, zayıf, yetersiz olarak hissedebilmektedirler.

4.2 Öğretmenlere öneriler

Okullarda zorbalık eğilimleri yüksek olan öğrencilere çeşitli eğitim programları uygulanabilir. Bu eğitim programlarının içeriği, Problem çözme, çatışma çözme, arabuluculuk, stresle baş etme, öfke kontrolü, davranış kontrolü, kendi kendini denetim stratejileri, sosyal beceri eğitimi, empati beceri kazanımı, duyguları tanımlama ve doğru iletişim biçimlerini kazandırma ile ilgili konuları içeren farklı eğitim programları uygulanabilir.

Okullarımızda yaşanan zorbalık olaylarında büyük bir artış göze çarpmaktadır. Akran grupları, öğretmenler, veliler arasında zorbalık kavramı nasıl tanımlanmaktadır; bu konularda nitel araştırmaların yapılması önerilebilir.

Okullarda kurban olarak belirlenmiş öğrencilere yönelik psikolojik destek sağlayacak grup çalışmaları düzenlenebilir. Bu grup çalışmalarını içeriğinde benlik saygısı, kaygı, korku, özgüven, depresyon vb. gibi psikolojik faktörler yer alabilir.

Zorbalığı önleyebilmek için okulda çalışan tüm personelin ve öğrencilerin zorbalığın ne olduğunu bilmesi gerekmektedir.

Öğretim yılı başında hazırlanan okul rehberlik ve psikolojik danışma planlarında içerisine zorbalığı tanıtıcı ve önleyici etkinlikler eklenerek öğrencilerin ve öğretmenlerin zorbalık hakkında farkındalık kazanmalarına, zorbalığın hoş karşılanmadığı yönünde bakış açısı kazanmalarına yardımcı olacaktır. Okul temelli zorbalık önleme programlarının etkili olabilmesi için zorba ve kurban öğrencilerin gelişimsel profillerinin çıkarılması ve çevre ile olan ilişkilerinin bilinmesi gerekmektedir.

Okul çalışanlarının katıldığı toplantılarda zorbalığı önlemede kullanılacak yöntemlerle ilgili kararlar alınmalı ve belirgin kurallar ortaya konmalıdır. Bu kurallar öğrencilere, ebeveynlere, eğitimcilere ve okul personeline ulaştırılarak kuralları anlamaları sağlanmalıdır.

Zorbalığı önleyici çalışmalarda okulun bulunduğu bölgenin kültürel özelliği dikkate alınmalıdır.

Okullarda zorbalığın yaygınlığı ve riskli grupları, sınıfları belirleyebilmek için çeşitli tanıma tekniklerinden (test, anket vb.) yararlanılabilir.

Zorbalığın var olduğu bilinen okullarda öğretmenler, öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini tanımalı ve

akran danışmanlığı gibi zorbalığı azaltıcı faaliyetlerde bulunmalıdırlar.

Öğretmenler öğrencilerin zorbalık hakkında konuşmalarını cesaretlendirilmeleri ve başlarına gelen olayları anlattıkları takdirde herhangi bir sorunla karşılaşmayacakları yönünde öğrencilere güven kazandırmalıdırlar.

Zorba öğrenciler öfkelerini dışa vurarak saldırganlaşabilmektedir. Öğrencilere öfkelerini kontrol etmeye yönelik teknikler öğretilmesi zorbalığı azaltmada etkili olacaktır.

Çocuklarının zorbaca davranışlar sergilediğini öğrenen aileler, çocuklarını cezalandırmaya başvurabileceklerdir. Bunu iyi bir problem çözme becerisi olmadığı yönünde eğitimcilerin aileye bilgi vererek farkındalık kazandırılması gerekmektedir.

Yaş olarak daha büyük öğrenciler, kendilerinden daha küçük öğrencilere destek olma yönünde cesaretlendirilmelidirler.

Akran zorbalığı, toplumsal yaşantının sürdürüldüğü her ortamda önemli bir sorundur ve bu sorunla ebeveynlerin tek başlarına baş etmeleri oldukça zordur. Bu nedenle aile okul ve çocuk üçgeni dikkate alınmalı, öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuklarının psiko-sosyal gelişimi ve eğitiminde birbirleri ile iletişim halinde bulunmaları önerilmektedir.

Kaynakça

- A. Joseph, S. (1994). Peer Victimization And Its Relationship To Self Concept And Depresyon Among Schoolgirls. *Personality and Individual Differences*, 16, 183-186.
- Aktaş, V.-Güvenç, G.B. (2006). Kız ve Erkek Ergenlerde Saldırgan Olumlu Sosyal Davranışlar İle Yaş, İlişkisel Bağlam ve Kişiler-Arası Duyarlılık Arasındaki İlişkiler, *Hacettepe Üni. Edebiyat Fak. Der. Cilt:23 Sayı:2*, 233-264.
- Ayas, T ve Pişkin, M. (2007). Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formunun Geliştirilmesi. IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi 17-19 Ekim 2007 İzmir.
- Glew, G., Rivara, F. and Feudtner, C. (2000). Bullying: Children hurting children. *Pediatrics in Review*, 21, 183-190.
- Pişkin, M. (2005). Okulda Akran Zorbalığı. Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölümü "Okullarda Şiddet" Paneli. Ankara: 12 Ocak 2005.
- Pişkin, M. (2002) Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, ilişkili Olduğu Faktörler Ve Alınabilecek Önlemler" Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi.
- Pişkin, M. (1999). Özsayıyı geliştirme eğitimi. İlköğretimde rehberlik. (Editör: Y. Kuzgun). Ankara: Nobel Dağıtım.
- Pişkin, M. (1996). Türk ve İngiliz lise öğrencilerinin benlik saygısı yönünden karşılaştırılması. III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Perry, D, Kusel, S. (1988). Victims of Peer aggression. *Developmental Psychology*. 24,807-814).
- Rigby, K.Slee, P.T. (1992).Bullying Among Australian School Children: Reported
- Satılmış, G. ve Seber, G. (1989). Yetiştirme Yurdunda Yaşayan Ergenlerde Benlik Saygısı. *Psikoloji Dergisi*, 7(23), 68-73.
- Suner, E. (2000). Farklı liselerdeki ergenlerin benlik saygısı, akademik başarı ve sürekli kaygı düzeyi arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. 9 Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Hoover, J., Oliver, R., Hazler, R. (1992) Bullying: perceptions of adolescent Victims in the Midwestern. *School Psychology International*. 13, 516.
- Olweus, D. (1993) "Bullying At School: What We Know and What We Can Do", Oxford, Blackwell.
- Neary, A. Joseph, S. (1994). Peer Victimization And Its Relationship To Self Concept And Depression Among Schoolgirls. *Personality and Individual Differences*, 16, 183-186.
- Ma, Xin. Stewin, L. (2001). Bullying in School: Nature, effects and Remedies. *Research Papers in Education*. 16(3), 247-270.

- O'Moore, M. and Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269-283.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds), *The nature of school bullying: A cross national perspective* (pp. 7-27). London and New York: Routledge.
- Yaman, E. Eroğlu, Y. & Peker, A. (2011). *Okul zorbalığı ve siber zorbalık*, Kaknüs yayınları, İstanbul.

Öğretmenliğe Yönelik Tutum İle Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki

Osman TİTREK*

Demet ZAFER GÜNEŞ**
Dinçer ÖLÇÜM****

Gözde SEZEN***

Özet

Duygusal zekâ, bireyin kendi duygularının farkında olması ve yönetmesi ve diğerlerini amaçlar doğrultusunda etkilemesidir. *Tutum*, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilimdir. Öğretmen adaylarının, kendi duygularının farkında olması, yönetmesi ve karşısındaki kişilerin duygularını tanınmasının öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum gösterilmeleri açısından gerekli bir özellik olarak da düşünülebilir.

Bu araştırmanın amacı, Sakarya Üniversitesi'nde pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumu ile duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla, "öğretmenliğe yönelik tutum ve duygusal zekâ ölçeği" 2010-2011 eğitim öğretim yılında (1241 kız ve 410 erkek, toplam 1651 öğretmen adayı) bu adaylardan 310 kadın ve 117 erkekte oluşan araştırmanın örnekleme ilişkisel tarama ile uygulanmıştır. Veriler SPSS 18.00 programına girilmiş ve analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi ve korelasyon kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenliğe yönelik tutumun sevgi ve değer alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuş ve bu farklılıkların her ikisinde de bayan adayların lehine olduğu görülmüştür. Yine öğretmenliğe yönelik tutum ve değer alt boyutunda bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuş ve bu farklılıkların her ikisinin de sözel bölümündeki öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenliğe yönelik tutum ile duygusal zekâ arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı, düşük bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Anahtar kelimeler: tutum, öğretmenlik mesleği, duygusal zekâ

The Relationship Between Attitude Towards Teaching Profession and Emotional Intelligence

Abstract

Emotional Intelligence is to be aware of and direct one's own feelings and emotions; and to impress others in accordance with purposes. Attitude is a tendency which is attributed to an individual and which forms that individual's thoughts, feelings, and behaviors about a psychological object on a regular basis. That pre-service teachers are aware of and manage their own emotions; and they know others' emotions can be thought as a necessary feature in terms of having positive attitude towards teaching profession. The aim of this study is to define whether there is a significant difference between attitude of students who get pedagogic formation and emotional intelligence level at Sakarya University. For this aim, "Attitude towards teaching profession and Emotional Intelligence" scales were applied to the students getting pedagogic formation in 2010-2011 academic year with relational screening model. The universe of the research consists of 1241 female and 410 male, totally 1651 pre-service teachers getting pedagogic formation at Sakarya University. 310 female and 117 male pre-service teachers are the sample of the research. The data were inserted to SPSS 18.00 program and analyzed. In data analysis, Mann Whitney U test, Kruskal Wallis test and correlation analyze were used. At the end of the research, significant differences were found in the affection and value sub-dimensions of attitude towards teaching profession scale in terms of gender variable. It was seen that both these differences were in favor of female students. Again, significant differences were found in the attitude towards teaching profession scale and value sub-dimension in terms of department variable. It was seen that both these differences were in favor of the students in verbal department. Besides, it was observed that there was a positive high-level significant low relation between the attitude towards teaching profession and emotional intelligence.

Key words: attitude, teaching profession, emotional intelligence

* Doç.Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD

** Arş.Gör., Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD

*** Arş.Gör., Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD

**** Okul Müdürü, Sakarya Karasu Adatepe Orta Okulu

otitrek@sakarya.edu.tr

dzafer@sakarya.edu.tr

gsezen@sakarya.edu.tr

dincerolcum@yandex.com

Giriş

İnsan özellikleri bedensel, zihinsel ve duygusal yönlerden oluşmaktadır. Duyuşsal alan eğitimi, önemi oranında üzerinde durulmayan alan olmuştur. Okullarda yaşanan ve sıkça eleştirilene maruz kalan, bilişsel ağırlıklı özellikler aracılığıyla liseye, üniversiteye ve hatta öğretmenlik mesleğine aday seçme anlayışı, günümüzde eğitimde bilişsel (zihinsel) becerilerin hala ne denli etkin olduğu göstermektedir. Aslında, üzerinde sık durulmayan duygusal alan eğitiminin, insan olmayı öğretmesinin yanında diğer alanların gelişiminde de etkileyici güç rolünü oynamaktadır (Akar Kayserili & Gündoğdu, 2010). Akbaş'a (2006) göre, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir.

Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ kavramı bireyin yaşamdaki başarısını büyük ölçüde belirleyen bir beceriler bütünü olarak ele alınmaktadır. Bireyin kendisini iyi hissetmesi, başkalarıyla ilişkileri, yaşamdan keyif alıp almadığı, yaşamın niteliğinden memnun olup olmadığı, yaşamda başarıyı belirleyen faktörler olarak ön plana çıkmaktadır (Doğan, 2005:114). Duygusal zekâ psikolog Salovey ve Mayer tarafından kullanılmıştır. Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâyı "kendisinin ve başkalarının hislerini gözleyip düzenleyebilmek; hisleri, düşünce ve eyleme kılavuzluk edecek şekilde kullanabilmek" olarak tanımlamışlardır (Akt: Yeşilyaprak, 2001:140).

Reuven Bar-On (1995:5) duygusal zekâyı "Bireyin çevresel baskı ve taleplerle başa çıkmasında ona başarı kazandırma yeteneğini etkileyen bilişsel olmayan beceriler, yetenekler ve yetkinlikler sıralaması" olarak tanımlamaktadır (Akt: Edizler, 2010:2974). Goleman ise Salovey ve Mayer'ın çalışmalarından elde edilen bilgileri sistematik bir şekilde toparlayarak duygusal zekânın en çok kabul gören tanımını yapmıştır. Goleman'a (1998) göre duygusal zekâ "kendimizin ve başkalarının duygularını tanımayı ve değerlendirmeyi öğrenmeyi, duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşama ve işe etkin bir biçimde yansıtarak, onlara uygun tepkiler vermeyi" sağlar (Akt: Titrek, 2011:72).

Bireyin sahip olduğu duygusal zekâ düzeyinin göstergeleri *Duygusal Zekâ Yeterlikleridir* (Somuncuoğlu, 2005:275). Goleman (1998) duygusal zekâ kuramının boyutlarını iki temel yeterlik altında beş boyutta toplamıştır. Bunlar kısaca aşağıdaki gibi tanımlanmıştır (Akt: Titrek, 2011:90-123):

1. Kişisel Yeterlikler;

a. Özbilinç: "Kişinin kendi iç halini, tercihlerini, kaynaklarını ve sezgilerini bilebilmeleridir." Alt yeterlikleri;

duygusal olarak farkında olma, doğru görüşlere sahip olma, kendine güven.

b. Duyguları Yönetme: "Kendi iç halini, dürtülerini ve kaynaklarını düzenleyerek yönetmedir." Alt yeterlikleri; kendini kontrol etme (özdenetim), güvenilirlik, vicdanlı olma, uyumluluk, yenilikçilik.

c. Güdüleme: "Duygusal sistemimizi aracı olarak kullanarak bir işi başlamak ve bitirmektir." Alt yeterlikleri; Başarının sürmesi, Bağlılık, İnişiyatif, İyimserlik

2. Sosyal Yeterlikler;

d. Empati: "Başkalarının hislerini, ihtiyaçlarını ve endişelerini anlamak, kendini başkasının yerine koyabilmektir. "Alt yeterlikleri; diğerlerini anlama, diğerlerini geliştirme, hizmet uyumu, değişim yaratılma gücü, politik olarak farkında olma

e. Sosyal Beceriler: "Başkalarının istenen tepkilerini uyandırmakta usta olmaktır." Alt yeterlikleri; Etki gücü, Yapıcı bağlar kurma, İletişim, İşbirliği ve birbirini destekleme, çatışma yönetimi, ekip yetileri, liderlik, değişim katalizörlü olma.

Bireyin kendini tanıması, kontrol etmesi ve motive etmesi, engellemeler karşısında direnebilmesi, diğer kişilere anlayışla yaklaşabilmesi, onların en derin duygularını sezineyebilmesi, etkin ilişkiler kurup sürdürebilmesi özellikleri öğrenilebilir psikolojik ve sosyal yeterliklerdir ve duygusal zekâ adı verilen bu yeterlikler sayesinde birey yaşamdaki başarısını ve doyumunu en üst düzeye çıkarabilir (Acar, 2001: 32).

Öğretmenliğe Yönelik Tutum

Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de kendine özgü bazı değer, norm ve davranışları vardır. Bu özellikler, geleceğin toplumunu inşa etme rolünü üstlenen öğretmenlerin, öğretmenlik eğitimi sırasındaki diğer özellikleri yanında duygusal bazı özellikleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bilindiği gibi öğretmenlik bilgi, beceri gibi bilişsel alan yeterlilikleri gerektirmesinin yanı sıra tutum ve davranış gibi duygusal alan yeterlikleri gerektiren bir meslektir. Öğretmenliğe yeni adım atacak adayların da meslekle ilgili değer ve tutum kazanmaları en az bilgi kadar gereklidir. Çünkü araştırmalar bize öğrencinin, öğretmenin tutum ve davranışlarından etkilenmediğini göstermektedir (Önen,2012:310).

Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilimdir (Akt. Üstüner, 2006). Baron and Byrne'ye (1979) göre, bireyin sahip olduğu tutum onun eğitim, meslek seçimi ve yaşam tarzı gibi önemli konularda verdiği kararları etkilemektedir (Gürbüz ve Kışoğlu, 2007). Aiken'e (2000) göre belirli bir nesne, durum, kurum ya da kişi için olumlu veya olumsuz tepki verilmesini sağlayan öğrenilmiş yatkınlıklardır. Bu tanımlara göre kişinin

yaşantıları, düşündükleri ve sahip olduğu koşullar etkileşimde olduğu varlıklara, durumlara, olaylara, kavramlara ve toplumsal yaşam rolleri olan mesleklerle yönelik tutumlarının oluşturulmasını sağlamaktadır. Ajzen ve Fishbein'e (1977) göre, tutumlar insanların davranışlarını tahmin etmede önemli faktörlerden birisi olduğundan, mesleğe yönelik sahip olunan tutumun yönü pozitif olduğunda bireylerin mesleklerinde ortaya koyacağı performans ve gösterdikleri başarı yüksek seviyede olabilirken, tersi durumlarda da başarısızlıkları söz konusu olabilmektedir (Akt. Eraslan ve Çakıcı, 2011). Öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri takdirde, öğretmen olduklarında görevlerini eksiksiz yerine getireceklerini, araştırmacı ve yaratıcı düşünceyi geliştireceklerini, öğrencileri daha kolay motive edecekleri ve sözel ve sözel olmayan mesajlarını uyum içinde öğrencilere aktaracaklarını, zamanı etkili kullanacaklar ve yeniliklere açık olacaklardır (Çeliköz ve Çetin, 2004). Bu bağlamda Çetin'e (2006) göre, öğretmenliğe yönelik tutumun alt boyutları aşağıdaki gibidir: 1. Sevgi, 2. Değer, 3. Uyum

Öğretmenliğe Yönelik Tutum & Duygusal Zekâ İlişkisi

Öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri takdirde, öğretmen olduklarında görevlerini eksiksiz yerine getireceklerini, öğrencileri daha kolay motive edecekleri ve sözel ve sözel olmayan mesajlarını uyum içinde öğrencilere aktaracakları vb. (Çeliköz ve Çetin, 2004) öne sürülmektedir. Ayrıca bilişsel, duygusal ve psikomotor alanda mesleğe uygun davranış değişikliği meydana getirmeleri beklenmektedir. Ancak öğretmenlik mesleğinde başarı gösterebilmek için yalnızca bilişsel alanda gelişim yeterli olmamakta, bu mesleği sevgi ve istekle yapmak da büyük önem taşımaktadır (Doğan ve Çoban, 2009). Buna göre, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum, öğretmen adaylarının mesleğe atıldıklarında gösterdikleri davranış ile tutarlılık göstermesi, öğretmen ile ilişkili tüm unsurları da olumlu yönde etkileyecektir (Baykara Pehlivan, 2008).

Yüksek duygusal zekâyâ sahip öğretmenler sınıf yönetiminde hiç kuskusuz daha başarılı olma, yetiştirdikleri öğrenciler ise kendi duygularını bilen, tanıyan, duygularını yöneten, başkalarının duygularının farkında olan ve başkaları ile ilişkilerini kontrol edebilen bireyler olarak yetişme (Akt. Kılıç Özmen, 2012) olasılığına sahiptirler. Araştırma konusu ile ilgili alan yazın tarandığında duygusal zekâ ve öğretmenliğe yönelik tutum kavramlarının farklı değişkenlerle çalışıldığı görülmüştür. Örneğin; Üzel ve Hangül (2012) ile Çiğdem ve Memiş (2011) duygusal zekâ ile akademik başarı; Titrek (2004) duygusal zekâ ile akademik performans

arasında; Çarıkçı, Kanten ve Kanten (2010) ise duygusal zekâ ile akademisyenlerin kişilik özellikleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazıcı Çelebi ve Çelebi (2009) ile Doğan ve Çoban (2009) ise eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğretmenliğe yönelik tutum ile kaygı düzeyi arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şenel ve arkadaşları (2004) öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının destekleyici, duyarlı, kararlı, dengeli olma gibi kişilik özellikleri ile anlamlı bir ilişkisi olduğunu bulmuş ve öğretmenlik programlarına öğrenci seçiminde puan türü ve miktarının yanında kişilik özelliklerinin de dikkate alınmasını önermiştir. Şahin ve Zade (2009) ise, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin yaşam doyumları ve Korkmaz ve Usta (2010) öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile Ergin, Kaynak, Pınarcık ve Arslan (2013) ise okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâlarıyla yaşam doyumları ve Güler (2006) ve Yerli (2009) ise duygusal zekâ düzeyi ile problem çözme becerisi arasında arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında bu değişkenler arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. pozitif yönlü bir korelasyon saptanmıştır. Konuyla ilgili alan yazın bulguları değerlendirildiğinde öğretmenliğe yönelik tutum ve duygusal zekâ kavramlarının; aralarında da anlamlı bir ilişki olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle araştırma pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumları ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin incelemeyi amaçlamıştır.

Türkiye gibi gelişmekte olan toplumların ileri seviyedeki toplumların düzeyine ulaşabilmelerindeki en önemli etkenlerden biri de iyi yetişmiş, nitelikli insan kaynağıdır. Bu açıdan Türkiye'de öğretmen yetiştirilmesinin önemi yadsınamaz bir gerçektir (Üstün, Erkan ve Akman, 2004). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, 2010 yılında YÖK genel kurulunun aldığı karar göre, öğretmen yetiştirmede tezsiz yüksek lisans programları kaldırılarak yerine tekrar pedagojik formasyon eğitimi getirilmiştir. Bu kararlara göre, eğitim fakültesinden mezun olan öğrenciler ile fen-edebiyat fakültesi mezunu olup pedagojik formasyonu başarı ile tamamlayan öğrenciler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 'Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar İle Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar'ı sağladıkları takdirde öğretmenlik için başvuruda bulunabilmektedirler. Ancak bu düzenlemeler fen-edebiyat fakültesi çıkışlı pedagojik formasyon eğitimini tamamlamış öğrencilerin öğret-

menlik mesleğine yönelik tutumları hakkında kesin bir bilgi vermemektedir (Eraslan ve Çakıcı, 2011). Bu sebeple bu araştırmada, pedagojik formasyon eğitime devam eden 3., 4. sınıf öğrencileri ve mezun öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve duygusal zeka düzeyleri cinsiyet, sınıf, fakülte ve bölüm değişkenleri açısından belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, pedagojik formasyon eğitime devam eden 3., 4. sınıf öğrencileri ve mezun öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve duygusal zeka düzeyleri cinsiyet, sınıf, fakülte ve bölüm değişkenleri açısından farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2010-2011 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 1241 kız ve 410 erkek, toplamda 1651 öğrencidir. Araştırmanın örneklemini 310'u kadın ve 117'si erkek toplamda 427 öğretmen adaydır. Bu adayların 56'sı üçüncü sınıf öğrencisi, 220'si dördüncü sınıf öğrencisi ve 151'i mezun öğrencidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada 2 (iki) ölçek kullanılmıştır. İlk olarak, Çetin (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Beşli likert tipi olan ölçekte 15'i olumsuz 20'si olumlu 35 madde bulunmaktadır. Ölçek, olumlu cümleler "kuvvetle katılıyorum" seçeneğinden "asla katılmam" seçeneğine doğru "5, 4, 3, 2, 1" şeklinde puanlanırken, olumsuz cümleler de bunun tam tersi bir yol izlenerek "kuvvetle katılıyorum" seçeneğinden "asla katılmam" seçeneğine doğru "1, 2, 3, 4, 5" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 35, en yüksek puan 175 olup, 92-119 puan aralığının üstü olumlu, altı olumsuz, 92-119 aralığı ise nötr tutum olarak değerlendirilmektedir. Sevgi, değer ve uyum olmak üzere üç boyuttan oluşan ölçek hem toplam puan hem de üç alt boyut için ayrı puan vermektedir. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin toplamı için .95, sevgi boyutu için .95, değer boyutu için .81, uyum boyutu için .76'dır. Ölçeğin geçerliği ise, Aşkar ve Erden (1968) tarafından geliştirilen ölçek kullanılarak test edilmiş ve elde edilen korelasyon katsayıları, toplam için $r=.85$, sevgi boyutu için $r=.97$, değer boyutu için $r=.57$ ve uyum boyutu için $r=.74$ olarak bulunmuştur.

Anketin üçüncü bölümünde, Titrek'in (2004) "Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma ve Akademik

Başarı Düzeylerine İlişkin Karşılaştırma" konulu doktora çalışmasında yer alan ve kendisinin geliştirmiş olduğu "Öğrencilerin Duygusal Zekâ Yeterliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte toplamda 72 madde ve dört alt boyut yer almaktadır. Ölçek "Hiç (1), Çok Nadir (2), Ara sıra (3), Çok sık (4) ve Her zaman (5)" şeklinde likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan her bir alt boyut ayrı ölçekler olarak geliştirilmiştir. Özbilinç 12 maddeden oluşmaktadır ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .76; duyguları yönetme alt ölçeği 15 maddeden oluşmaktadır ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .80; duyguları güdüleme alt ölçeği 14 maddeden oluşmaktadır ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .73; empati alt ölçeği 12 maddeden oluşmaktadır ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .76 ve sosyal beceriler alt ölçeği 19 maddeden oluşmaktadır ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .88'dir.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 18.0 programı kullanılarak analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Evrenin çoğunluğunun kız olmasından kaynaklanan sebeple verilerin normal dağılım göstermemelerinden dolayı, öğretmenliğe yönelik tutum ve alt boyutları ile duygusal zekâ ve alt boyutlarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yine aynı sebeple, öğretmenliğe yönelik tutum ve alt boyutları ile duygusal zekâ ve alt boyutlarının sınıf, fakülte ve bölüm değişkenlerine göre incelenirken Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenliğe yönelik tutum ve duygusal zekâ arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanarak incelenmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan ve pedagojik formasyon eğitimine devam 408 3., 4. sınıf öğrencilerine ve mezun öğrencilere ilişkin sayısal veriler Tablo 1'de gösterilmiştir. Araştırmaya 56 üçüncü sınıf öğrencisi, 220 dördüncü sınıf öğrencisi ve 151 mezun öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılanların 117'si erkek, 310'u kadındır. Ayrıca okul türüne göre, 314'ü Fenedebiyat Fakültesi (73,5 %), 19'u Güzel Sanatlar Fakültesi (4,4 %), 9'u Sağlık Yüksekokulu (2,1 %), 30'u İlahiyat Fakültesi (7,0 %), 39'u Konservatuvar (9,1 %) ve 16'sı da Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (3,7 %) öğrencisi yada mezunu olduğu görülmektedir. Yine katılımcıların 42'si sayısal alan (9,9 %), 309'u sözel alan (72,5 %) ve 75'i de yeteneğe dayalı bölümler (17,6 %) de eğitim aldığı görülmektedir.

Tablo 1. Öğretmenliğe Yönelik Tutum Ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
----------	---	-----------------	--------------	---	---

Öğretmenliğe Yönelik Tutum	Erkek	117	211,84	24785,00	17882,000	,824
	Kadın	310	214,82	66593,00		
Sevgi Alt Boyutu	Erkek	112	183,51	20553,50	14225,500	,015*
	Kadın	301	215,74	64937,50		
Değer Alt Boyutu	Erkek	117	188,21	22020,00	15117,000	,008*
	Kadın	310	223,74	69358,00		
Uyum Alt Boyutu	Erkek	112	190,73	21361,50	15033,500	,090
	Kadın	301	213,05	64129,50		

*p<.05

Tablo 1’de U testi sonuçları incelendiğinde, cinsiyet değişkeni açısından öğretmenliğe yönelik tutumun geneli ile uyum alt boyutunda anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=17882,000; 15033,500, p>.05). Fakat sevgi alt boyutu cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=14225,500; p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kadınların sevgi alt boyutuna yönelik daha olumlu duygular taşıdığı görülmektedir. Benzer bir şekilde, değer alt boyutunda da cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur (U=15117,000; p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında yine kadınların değer alt boyutuna yönelik daha olumlu duygular taşıdığı görülmektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından U testi sonuçları incelendiğinde, duygusal zekânın geneli ile özbilinç, duyguları yönetme, duyguları yönetme, duyguları güdüleme, empati ve sosyal beceriler alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=17943,500; 17951,000; 17829,500; 17243,500; 17243,500; 16474,500; 17868,500, p>.05). Sınıf değişkeni açısından H testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenliğe yönelik tutumun geneli ile sevgi, değer, uyum alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($\chi^2_{(2)}=1,173; 1,557; 1,887; 1,474$, p>.05). Yine H testi sonuçları incelendiğinde, fakülte değişkeni açısından öğretmenliğe yönelik tutumun geneli ile sevgi, değer, uyum alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($\chi^2_{(5)}= 5,546; 1,191; 3,968; 1,096$, p>.05).

Tablo 2. Öğretmenliğe Yönelik Tutum ve Alt Boyutlarının Bölüm Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmenliğe Yönelik Tutum	Sayısal	42	167,82				
	Sözel	309	218,80	2	6,433	,040*	1-2
	Yeteneğe Dayalı	75	217,23				
Sevgi Alt Boyutu	Sayısal	41	183,78				
	Sözel	299	207,92	2	1,788	,409	
	Yeteneğe Dayalı	72	213,55				
Değer Alt Boyutu	Sayısal	42	168,65				
	Sözel	309	220,40	2	6,673	,036*	1-2
	Yeteneğe Dayalı	75	210,17				
Uyum Alt Boyutu	Sayısal	39	195,46				
	Sözel	298	205,13	2	1,048	,592	
	Yeteneğe Dayalı	75	217,70				

*p<.05

Tablo 2’de yer alan H testi sonuçları incelendiğinde, bölüm değişkeni açısından sevgi ve uyum alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($\chi^2_{(2)}= 1,788; 1,048$, p>.05). Yine Tablo 3’te yer alan H testi sonuçlarına göre, öğretmenliğe yönelik tutum bölüm değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($\chi^2_{(2)}= 6,433$; p<.05). Farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, sayısal ve sözel bölümlerin öğretmenliğe yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür. Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında, sözel bölümdeki öğ-

rencilerin öğretmenliğe yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca değer alt boyutu fakülte değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($\chi^2_{(2)}= 6,673$; p<.05). Farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, sayısal ve sözel bölümlerin öğretmenliğe yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür. Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında, yine sözel bölümdeki öğrencilerin değer alt boyutuna yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür.

H testi sonuçları incelendiğinde, sınıf değişkeni açısından duygusal zekânın geneli ile öz bilinç, duyguları yönetme, duyguları güdüleme, empati ve sosyal beceriler alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($\chi^2_{(2)}= 1,640; ,485; 2,414; 4,032; 2,852; ,707; p>.05$). Yine fakülte değişkeni açısından duygusal zekânın geneli ile öz bilinç, duyguları yönetme, duyguları güdüleme, empati ve sosyal beceriler

alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($\chi^2_{(2)}= 2,045; 5,829; 9,976; 2,262; 5,651; ,417; p>.05$). Benzer şekilde, bölüm değişkeni açısından da duygusal zekânın geneli ile öz bilinç, duyguları yönetme, duyguları güdüleme, empati ve sosyal beceriler alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($\chi^2_{(2)}= ,970; ,233; ,237; ,794; ,538; ,573; p>.05$).

Tablo 3. Duygusal Zekâ İle Öğretmenliğe Yönelik Tutum

		Duygusal Zekâ	Öz bilinç	Duyguları Yönetme	Duyguları Güdüleme	Empati	Sosyal Beceriler
Öğretmenliğe Yönelik Tutum	r	,194**	,122*	,185**	,172**	,168**	,159**
	p	,000	,011	,000	,000	,000	,001
	N	429	429	429	429	429	429
Sevgi Alt Boyutu	r	,265**	,193**	,239**	,212**	,203**	,246**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	429	429	429	429	429	429
Değer Alt Boyutu	r	,266**	,222**	,228**	,160**	,234**	,254**
	p	,000	,000	,000	,001	,000	,000
	N	429	429	429	429	429	429
Uyum Alt Boyutu	r	,181**	,160**	,138**	,141**	,125*	,177**
	p	,000	,001	,005	,004	,010	,000
	N	429	429	429	429	429	429

*p< .05 ; ** p< .01

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenliğe yönelik tutum geneli ile duygusal zekâ geneli ($r=.194; p<.01$); öğretmenliğe yönelik tutum ile duyguları yönetme alt boyutu ($r=.185; p<.01$); öğretmenliğe yönelik tutum ile duyguları güdüleme alt boyutu ($r=.172; p<.01$); öğretmenliğe yönelik tutum ve empati alt boyutu ($r=.168; p<.01$) ve öğretmenliğe yönelik tutum ile sosyal beceriler alt boyutu ($r=.159; p<.01$) arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı, düşük bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenliğe yönelik tutum ve öz bilinç alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı düşük bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=.122; p<.05$). Ayrıca sevgi alt boyutu ile duygusal zeka geneli ($r=.265; p<.01$), sevgi alt boyutu ile öz bilinç alt boyutu ($r=.193; p<.01$), sevgi alt boyutu ile duyguları yönetme alt boyutu ($r=.239; p<.01$), sevgi alt boyutu ile duyguları güdüleme alt boyutu ($r=.212; p<.01$), sevgi alt boyutu ile empati alt boyutu ($r=.203; p<.01$), sevgi alt boyutu ile sosyal beceriler alt boyutu ($r=.146; p<.01$) arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı düşük bir ilişki olduğu görülmüştür.

Değer alt boyutu ile duygusal zeka ($r=.266; p<.01$), değer alt boyutu ile öz bilinç alt boyutu ($r=.222; p<.01$), değer alt boyutu ile duyguları yönetme alt boyutu ($r=.228; p<.01$), değer alt boyutu ile duyguları güdüleme alt boyutu ($r=.160; p<.01$), değer alt boyutu ile empati alt boyutu ($r=.234; p<.01$), değer alt boyutu ile sosyal beceriler alt boyutu ($r=.254; p<.01$) arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı düşük bir ilişki mevcuttur. Yine Tablo 3'e göre, uyum alt boyutu ile duygusal zeka geneli

($r=.181; p<.01$), uyum alt boyutu ile öz bilinç alt boyutu ($r=.160; p<.01$), uyum alt boyutu ile duyguları yönetme alt boyutu ($r=.138; p<.01$), uyum alt boyutu ile duyguları güdüleme alt boyutu ($r=.141; p<.01$) ve uyum alt boyutu ile sosyal beceriler alt boyutu ($r=.177; p<.01$) arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı düşük bir ilişki mevcuttur. Ayrıca uyum alt boyutu ile empati alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı düşük bir ilişki olduğu mevcuttur ($r=.125; p<.05$).

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde erkek ve kadın öğretmen adayları arasında sevgi ve değer boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Her iki boyutta da bu farkın kadın öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir. Buna göre kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini daha çok sevdiğileri ve daha fazla değer verdikleri söylenebilir. Uyum boyutunda ise kadın ve erkek öğretmen adaylarının görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Ancak ölçeğin uyum boyutundan alınan puanlar değerlendirildiğinde kadın öğretmen adaylarının aldıkları puanların erkek öğretmenlerin puanlarından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumda kadın öğretmen adaylarının uyum konusunda erkek öğretmen adaylarına oranla kısmen daha başarılı olduğu söylenebilir. Ancak genel olarak tutum ölçeğinden alınan puanlar karşılaştırıldığında ise

kadın ve erkek öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine tutumlar arasında anlamlı bir fark yoktur.

Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Sandıkcı ve Öncü (2013) beden eğitimi öğretmenleri ile Arslan (2013) ise Türkçe öğretmenleri ile yaptığı öğretmenlik mesleğine yönelik tutum çalışmalarında cinsiyete göre kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Baykara Pehlivan (2008), Yüksel (2004), Gürbüz ve Kışoğlu (2007), Terzi ve Tezci (2007), Çakır, Kan ve Sumbül (2006) çalışmalarında kadınların öğretmenliğe yönelik tutumlarının erkeklere oranla daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum, bazı sosyal ve psikolojik nedenlerden dolayı, bayanların öğretmenlik mesleğine daha yatkın olmaları ile açıklanabilir. Yapılan çeşitli araştırmalar da bu yorumu destekler niteliktedir. Coultas ve Lewin (2002), dört farklı ülkedeki öğretmen adaylarının profillerini çıkarmayı amaçlayan çalışmalarında, Malawi’de öğretmenlik mesleğini tercih eden bayanların %42 oranında olduğunu, Trinidad ve Tobago’da bu mesleği seçen adayların %70’inin bayan olduğunu ve Ghana’da mesleği tercih eden bayanların oranının %38 arttığını ifade etmişlerdir (Akt: Gürbüz ve Kışoğlu, 2007: 80-81).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden aldığı puanlar değerlendirildiğinde 3. Sınıf, 4. Sınıf ve mezun durumundaki öğrencilerin puanlarının birbirine çok yakın olduğu ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu durumda formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğrenimlerine devam ediyor olması ya da mezun durumda olmaları öğretmenlik mesleğine olan tutumlarında bir farklılaşmaya yol açmadığı söylenebilir. Araştırmanın sonuçları Baykara Pehlivan (2008), Eraslan ve Çakıcı (2011), Tekerek ve Polat (2011) ve Açıklı ve Koloğlu (2012) çalışmaları ile de benzerlik göstermektedir.

Öğretmenliğe yönelik tutum puanlarının fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirildiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı bir fark olmamasına rağmen alınan puanlar incelendiğinde en düşük puanın hemşirelik bölümü öğrencilerinde daha sonra ise ilahiyat fakültesi öğrencilerinde olduğu görülmektedir. Diğer bölüm öğrencilerinin (Fen Edebiyat, Güzel Sanatlar, Konservatuar, BESYO) ise puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. İlahiyat fakültesi ve hemşirelik bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının düşük seviyede olması lisansları süresince aldıkları eğitimin farklılığından ve bu süre boyunca öğrencilerin öğretmenliğe yönelik herhangi bir beklenti ya da tutum geliştirmemelerinden

kaynaklanıyor olabilir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, Gürbüz ve Kışoğlu (2007), Fen Edebiyat ve Eğitim Fakültesi öğrencileriyle yaptığı çalışmada da bu iki fakülte öğrencilerinin öğretmenliğe yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşırken, Eraslan ve Çakıcı (2011) fen edebiyat fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin/mezunlarının Kimya ve Matematik öğrencilerinden/mezunlarından; Tarih ve Fizik bölümü öğrencilerinin/mezunlarının ise Kimya öğrencilerinden/mezunlarından düşük tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Konuyla ilgili alan yazında yapılan incelemelerde öğretmenliğe yönelik tutum; sınıf fakülte, bölüm gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiş ancak öğrencilerin üniversitelerine kayıta kullanılan puan türüne göre yapılmış bir değerlendirmeye rastlanılmamıştır. Bu konuda yaptığımız çalışmada öğretmen adaylarının sayısal, sözel veya yeteneğe dayalı bölümlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları değerlendirildiğinde tutum puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değerlendirme sonucunda sayısal bölüm öğrencilerinin genel tutum puanlarının sözel ve yeteneğe dayalı bölüm öğrencilerinin puanlarından düşük; sözel ve yeteneğe dayalı bölüm öğrencilerinin tutum puanlarının ise birbirine yakın olduğu görülmüştür. Öğretmenliğe yönelik tutum ölçeğinin; sevgi, değer ve uyum alt boyutları değerlendirildiğinde ise sevgi ve uyum alt boyutlarında sayısal, sözel ve yeteneğe dayalı bölüm öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenirken; değer alt boyutunda sözel bölüm öğrencilerinin puanlarının sayısal bölüm öğrencilerinden yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum sayısal bölüm öğrencilerinin mesleğe daha az değer verdiği ya da öğretmenlik mesleğinin değerini düşük algıladığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ölçeğinden aldığı puanlar analiz edildiğinde kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Kılıç Özmen (2012), Gürbüz ve Yüksel (2008) çalışmalarında duygusal zekâ yönünden kadın ve erkekler arasında fark bulurken Certel, Çatıkkaş ve Yalçınkaya (2011), Acar (2002), Babaoğlu’nun (2010) çalışmalarında kadın ve erkeklerin duygusal zekâ puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ölçeği ve alt boyutlarından aldığı puan ortalamaları değerlendirildiğinde sınıf, bölüm ve fakülte değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Buna göre öğretmen adaylarının bulunduğu sınıf, devam ettiği fakülte ya da devam ettiği bölümün, sözel, sayısal ya da yetenek alanla-

rında olması duygusal zekâ düzeylerinde bir farklılaşmaya neden olmadığı söylenebilir. Yapılan alan yazın taramasında sınıf ve fakülte değişkenlerine göre öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Gürşen Otacıoğlu'nun (2009) müzik öğretmenliği öğrencileri ile yaptığı çalışmada sınıf değişkenine göre duygusal zekâ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşırken; Özyalçın Oskay, Erdem ve Yılmaz (2008) Kimya öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada 4. Sınıfların 5. Sınıflardan yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Arlı, Altunay ve Yalçınkaya'nın (2011) Ege Üniversitesi Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programlarında 2008-2009 yılında kayıtlı olan öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada Fen Fakültesi öğrencilerinin Edebiyat Fakültesi öğrencilerine göre daha yüksek, Güzel Sanatlar Tezsiz Yüksek lisans öğrencilerinin de Fen Bilimleri Tezsiz Yüksek Lisans öğrencilerinden daha yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenliğe yönelik tutum ile duygusal zekâ arasındaki ilişki incelendiğinde aralarında pozitif

yönlü, yüksek düzeyde anlamlı, düşük bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkilediği söylenebilir. Öğretmenliğe yönelik tutum ölçeğinin sevgi, değer ve uyum alt boyutları ile duygusal zekâ arasında da yüksek düzeyde anlamlı, düşük seviyede bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre en düşük ilişki uyum ve duygusal zekâ arasında iken, sevgi ve değer boyutları ile duygusal zekâ arasındaki ilişki daha yüksek ve birbirine yakın düzeydedir. Bu durumda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine duydukları sevgi ve bu mesleğe verdikleri değer duygusal zekâlarından etkilendiği söylenebilir. Goleman'a (1998) göre, duygusal zekâ düzeyi, IQ'nun tersine daha sonraki yaşlarda bile, eğitimle ve yaşam boyu deneyimlerden de ders alınarak geliştirilebilmekte ve güçlendirilebilmektedir (Arlı ve Ark.,2011:3).Bu nedenle öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının geliştirilmesi için onların duygusal zekalarının da geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması uygun olacaktır.

Kaynakça

- Acar, F. T. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi; banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul
- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12: 53-68.
- Açıslı, S. ve Kolomuç, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2): 266-271.
- Akar Kayserili, T., ve Gündoğdu, K. (2010). Okul öncesi ve öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları ile duygusal zekaları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim* (187), 104-121.
- Arlı, D., Altunay E. ve Yalçınkaya M. (2011). Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, problem çözme ve akademik başarı ilişkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 25:1-23.
- Arslan, A. (2013). Türkçe öğretmenleri ile öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin karşılaştırmalı bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36: 71-79.
- Babaoğlan, E. (2010). Okul yöneticilerinde duygusal zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(1), 119-136.
- Baykara Pehlivan, K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 151-168.
- Certel, Z., Çatıktaş, F. ve Yalçınkaya M. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilim Dergisi*, 13 (1): 74-81
- Çakır Ö., Kan A. ve Sünbül Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve öz yeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, (1): 36-47.
- Çarıkçı, İ., Kanten, S. ve Kanten, P. (2010). *Kişilik, duygusal zekâ ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik bir araştırma*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11: 41-65.
- Çeliköz, N., ve Çetin, F. (2004). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler. *Milli Eğitim Dergisi* (162), 160-167.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenilirlik Çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* (18), 28-37.
- Çiğdem G. ve Memiş, A. (2011). Sınıf öğretmenliği adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (40): 57-77.
- Doğan, S. (2005). *Çalışan İlişkileri Yönetimi*. İstanbul: Kare Yayınları.

- Doğan, T., ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 157-168.
- Edizler, G. (2010). İnsan kaynakları yönetiminde 'duygusal zekâ' ölçüm ve modelleri. *Journal of Yasar University* 18(5), 2970-2984.
- Eraslan, L. ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 19 (2): 427-438
- Ergin, B., Kaynak, B., Pınarcık, Ö. ve Arslan, E. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2): 35-42.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Gürbüz, F. ve Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: iş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*. 9 (2), 174-190
- Gürbüz, H., ve Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 71-83.
- Gürşen Otacıoğlu, S. (2009) Müzik öğretmeni adaylarının duygusal zekâ ile akademik ve çalgı başarı düzeyleri arasındaki ilişki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1): 85-96.
- Kılıç Özmen, Z. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri. *İSZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 175-193.
- Korkmaz, Ö. ve Usta, E. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ile algıladıkları etkileşim-izlenme kaygıları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 1-22.
- Önen, A. S. (2012). Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve duygusal zeka düzeylerinin stresle başa çıkma durumlarına etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 310-320.
- Özyalçın Oskay, Ö., Erdem, E ve Yılmaz, A. (2008). Kimya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları ve duygusal zekâları üzerine bir çalışma. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 228-242.
- Sandıkçı, M. ve Öncü, E. (2013). Beden eğitimi ile diğer alanlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları ve tutumlarının belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Pamukkale Journal of Sport Science*. 4 (1),135-151.
- Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal zekâ yeterliliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11, 269-293
- Şahin, F.S., Zade, B.M. ve Direk, H. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve yaşam doyum düzeyleri. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir, Turkey. 1-3 Ekim.
- Şenel, H.G., Demir, İ., Sertel, Ç., Kılıçoğlu, A., ve Köksal, A. (2004). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları*, 15, 99-109.
- Tekerek, M. ve Polat, S. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium'da sunulan bildiri Fırat Üniversitesi Elazığ, 22-24 Eylül.
- Terzi, A.R ve Tezci E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52 : 593-614.
- Titrek, O. (2004). *Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin duygusal zekâ (EQ) yeterliklerini iş yaşamında kullanma ve akademik başarı düzeylerine ilişkin karşılaştırmalı bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2004.
- Titrek, O. (2011). *IQ'dan EQ'ya: Duyguları zekice yönetme*, Pegem Akademi, Ankara
- Üstün, E., Erkan, S., ve Akman, B. (2004). Türkiye'de Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (10), 10-12.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Üzel, D., Hangül T. (2012). *Duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki*. "10. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi"nde sunulan bildiri. Niğde Üniversitesi Niğde, Turkey. 27-30 Haziran.
- Yazıcı Çelebi, G. ve Çelebi, B. (2009). KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir, Turkey. 1-3 Ekim.
- Yerli, S. (2009). İlk ve orta öğretim okullarındaki yöneticilerin duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 25, 139-146.
- Yüksel S. (2004). Tezsiz yüksek lisans programının öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* XVII (2) : 355-379.

MEB Yönetici Atama Yönetmeliğinde Kullanılması Gereken Temel Ölçütler Konusunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Oktay Alişan Cihan*

Erkan Özbek**
Murat Kolçak****

Demet Özenir***

Özet

Eğitim kurumlarında yönetici atamada kullanılan kriterler, kurum içi adalet ve liyakatin sağlanmasında son derece önemlidir. Bu çalışmada yönetici atamada kullanılması gereken kriterler yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak araştırılmıştır. Araştırma aracılığıyla ayrıca, alanda bulunan paydaşların mevcut yönetmelikte bulunan kriterler hakkındaki görüşlerinin ve bakış açılarının da ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Çalışma betimsel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilecektir. Araştırma için gereken veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek aracılığı ile elde edilecektir. Araştırmanın evrenini Sakarya ilinde görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Elde edilen veriler istatistiksel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilecektir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak yönetici atamada adalet ve liyakat ölçütlerine uygun atama kriterleri belirlenmesine yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Atama Yönetmeliği, kriter, liyakat, adalet, yönetici, öğretmen.

Administrator and Teacher Views' About Essential Criteria Needed Using in Regulation of the Ministry of National Education Administrator Assignment

Abstract

The criterias that are being used in appointment of administrators educational institutions are extremely important in order to maintain justice and merit within institution. In this study, the criterios that should be used for appointment of administrators, have been examined via the feedbacks from administrators and teachers. It is also aimed to reveal the perspectives of the stakeholder's about the current regulation. The study will be carried out by using descriptive scanning method. The datas which are needed for the research will be obtained from a scale that has been developed by the researchers. The administrators and teachers in the province of Sakarya from the universe of this research . The datas which have been obtained will be analyzed using the methods of statistical analysis. Based on the results of research the appointment of administrators of justice and merit criteria, proposals will be presented for the determination of the appropriate criteria for the assingment.

Keywords: Regulation of the assignment, criterion, merit, justice, administrator, teacher.

* Müdür Yardımcısı, Cengiz Topel Ortaokulu, Sakarya, Adapazarı 54000, oktaycihan@mynet.com

** Müdür, Soğuksu İlkokulu, Sakarya, Hendek 54300, erkaneren71@gmail.com

*** Sınıf Öğretmeni, Cengiz Topel İlkokulu, Sakarya, Adapazarı 54000, demetozenir@hotmail.com

**** Sınıf Öğretmeni, Teketaban İlkokulu, Sakarya, Karapürçek 54430, muratkolcak01@gmail.com

1. GİRİŞ

Türk Millî Eğitim Sistemi içinde önemli bir yeri olduğu herkesçe kabul edilen okul yöneticiliğine atanacakların seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmalarına ilişkin uygulanı gelen yöntemler zamanla geçerliliğini kaybetmektedir. Usta-çıracak modeliyle, politik baskı ve tercihlerin sonucu eğitim kurumlarına yönetici seçme ve atama modelinin, sistemi yıpratmış gibi değişik söylentilere de yol açtığı görülmekteydi. 1998 yılından bu yana, eğitim kurumlarına yönetici seçme uygulamalarında sınav sistemi ile farklı bir yol izlenmeye başlanmıştır. Sınav sisteminin, bütün eğitim çalışanlarıncı doğru ve isabetli bir yöntem olduğu kabul edilmektedir. Sınav sistemi, her ne kadar kabul gören bir yöntem olsa da, uygulamada bazı sorunlar ve aksamalar karşımıza çıkabilmektedir. Bu amaçla eğitim kurumlarına yönetici seçme, yetiştirme ve atama sürecinde daha çok sıkıntı yaşanacağı kaçınılmazdır.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), okul ve kurum yöneticiliği konusunda büyük gelişmeler göstermektedir. 1939 yılından beri 16 kez toplanan Türk Millî Eğitim Şûralarından 1981'de toplanan 10'uncusunda; "meslekte aslolan öğretmenliktir" görüşünün ağır bastığı, uzmanlık gerektiren alanlarda personel yetiştirilemediği, belirli bir süre öğretmenlik deneyimi üzerine yönetim, denetim personelinin özel olarak yetiştirilmesinin hizmetin gereği olarak kaçınılmaz olduğu belirtilmiştir.

1999'da toplanan 16'ncı Millî Eğitim Şûrası'nda ise "Millî Eğitim Akademisi" nin işlerlik kazanması için gerekli yasal düzenlemelerden (MEB., 1999) söz edilmiştir. Okul yöneticilerinin seçilmesi konusundaki son gelişmeler iki boyutludur: Birincisi, okul yöneticilerini seçme ve atama yetkilerinin giderek hiyerarşinin daha alt kademelerine göçerilmesi; ikincisi, okul yöneticisi ile birlikte çalışacak olanların da yöneticilerin seçilme sürecine katılmalarına olanak veren modellerin geliştirilmesidir (Açıkalm, 1998).

Göreve, onu en iyi yapabilecek olan kişilerin atanabilmesi amacıyla, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu yeterlik sistemini getirmiş ve bunu temel ilkeler arasına almıştır (md.3/c). Yeterlik (liyakat) ilkesi, eğitim yönetimi kadrolarına gerekli nitelik ve yeteneklere sahip en yeterli kimselerin alınmasını gerektirir (Tortop, 1994). Gelişen, değişken bir dünya ve toplumdaki görevler için hizmet öncesi eğitimin yeterli olamayacağı açıktır. Bur-

salıoğlu'nun 1973 yılında yaptığı "Ortaöğretimin Yeniden Düzenlenmesi Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşleri" konulu bir araştırmada, yöneticilik seminerinde bulunan okul yöneticilerinin tamamı, en az beş yılda bir hizmet içi eğitimden geçirilmelerini gerekli görmüşlerdir. Kursla yetiştirme, daha düşük nitelikli sonuçlar verebileceğinden, bu boyut, lisansüstü öğrenim seçeneği karşısında zayıf kalacaktır. Gelişmiş ülkelerde, okul yöneticiliği için lisansüstü düzeyde öğrenim aranmaktadır (Akt. Başar, 2000).

Gelişmiş ülkelerde, aday seçimi için kurulmuş değerlendirme merkezleri vardır. Buralarda, evrak sepeti, lidersiz grup çalışmaları, sorun çözme gibi yöntemler uygulanarak, gözlem ve ölçümler sonucu değerlendirmeler yapılır. Ölçümler liderlik, karar verme, örgütleme, planlama, iletişim, gelişim isteği, hoşgörü vb. boyutlarda olur. Her yöntem ve tekniğe ilişkin ölçüm ve değerlendirme sonuçları birleştirilerek karar verilir. Araştırmalar, bu yöntemin gelecekteki başarıyı kestirebildiğini göstermiştir (Başar, 2000).

Ülkemizde gün geçtikçe eğitimin ve eğitim yöneticilerinin niteliği ön plâna çıkmaktadır. Örgüt olarak okulu belirlenmiş amaçlarına ve toplumun beklentilerine ulaştıracak kadronun başında yer alacak olan okul yöneticilerinin istekli ve yetenekli olanların arasından seçimi, hizmet öncesi eğitim verilmesi, değerlendirme ölçütlerine özen gösterilmesi önem kazanmaktadır. Bu amaçla 30 Kasım 1998 tarihinde 2494 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik" yürürlüğe girmiştir. 30 Nisan 1999 tarih ve 23681 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "MEB Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" de Türk eğitim tarihinde eğitim yöneticilerinin hizmet öncesi yönetim alanında yetiştirilmesini öngören ilk yönetmelik olarak yerini alacaktır (Kayıkçı, 2001).

Eğitim sisteminde son yıllarda, eğitim yönetiminin bir bilim olarak algılanması, yöneticinin örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini sağlayan bir eğitim lideri olarak kabul edilmesi, bu alanın uzmanlık gerektirdiğinin bilinmesi, eğitim yöneticiliğinin meslek hâline getirilmesi, yönetici adaylarının objektif ölçülerde seçilmesi, eğitim yöneticisinin lisansüstü ve hizmet içi eğitimle yetiştirilmesi, özlük

haklarının yaptıkları iş için eğitim düzeyine göre düzenlenmesi, yetki ve sorumluluk dengesinin sağlanması günden güne önem kazanmaktadır (Taymaz, 2003).

Eğitim kurumlarına yönetici atamada maalesef 2004 yılından itibaren sürekli olarak yönetici atama yönetmelikleri değiştirilmekte ya da sendikalar tarafından mahkemelere verilmektedir. En son 28 Şubat 2013'te yayınlanan yönetici atama yönetmeliği yayınlandıktan bir hafta sonra sendikaların ve öğretmenlerin tepkisini alarak bakanlık tarafından geri çekilmiştir.

30 Kasım 1938 tarihli yönetmelik çerçevesinde ilk defa kurum yöneticiliği ile ilgili sınav yapılmış oldu. Sınavı başarı ile geçenler hizmet içi eğitim kurslarına alınmış, başarı ile bitirenler yönetici olarak atanmıştır. Bu sınav ve hizmet içi eğitim kurslarını başarılı olarak bitiren öğretmenler, mevcut okul müdürlüğü kadrolarını dolduramamıştır. MEB yönetici atamada hizmet içi eğitimin getirdiği finansal sıkıntılardan dolayı yeni arayışlara girmiştir ve yönetici atamada meydana gelen sıkıntılar da artık başlamış bulunuyordu. MEB eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirme yönetmeliği 11 Ocak 2004 tarih ve 25343 sayılı resmi gazetede yürürlüğe girmiştir. Yeni yönetmelikle seçme sınavı, eğitim kurumları müdür yardımcılığına atanabilmek için düzenlenmiştir. Okul müdürlüğü için ise okul tiplerinin yönetim kademesinde belli, bir süre yöneticilik yapmış olma şartı ve mülakat getirilmiştir. Böylece hizmet içi eğitimden vazgeçilmiştir.

11 Ocak 2004 tarihindeki yönetici atama yönetmeliğinden sonra Mart 2006- Ağustos 2009-Şubat 2013- Mayıs 2013 tarihlerinde dört farklı yönetmelik daha hazırlanmış ve hazırlanan her yönetmelikte yönetici seçme, atamaya ilişkin tartışmadan sürdürdüğünü göstermektedir. Özellikle 28 Şubat 2013 tarihli yönetmelik yürürlüğe girdikten bir hafta sonra öğretmen ve sendikalardan gelen yoğun şikâyet üzerine geri çekilmiştir.

28 Şubat 2013 tarihi " MEB Eğitim Kurumları Yöneticilerinin atama ve yer değiştirme yönetmeliğinin" yayınlanmasını müteakiben bir hafta sonra öğretmen ve sendikaların yoğun tepkisi sonucu geri çekilmiştir.

Bu çalışmanın esas amacı; bundan sonraki okul ve kurum yönetici atamasında dikkat edilmesi gereken ilkeler, sınav yapılıması, mülakat, adaylarda arana-

cak özellikler, kariyer, atama sürecinde aranan ölçütler, atama ve sonrasında yaşanan sıkıntılar, uygulamalar ile ilgili görüşleri tespit etmektir. Araştırmanın genel problemi ise, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticiliklerine (okul müdürlüğü, müdür başyardımcılığı, müdür yardımcılığı) atanacakların, atama değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşlerin değerlendirilmesidir. Kısacası yönetici seçme ve atamaya ilişkin uygulanan maddeler ve öneriler konusunda yönetici ve öğretmen görüşlerini değerlendirmek oluşturmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Yöneticilerin sınavla seçilmesine yönelik kıdem ve yaşlarına göre öğretmen görüşleri farklılaşmakta mıdır?

Yöneticilerin sınavla seçilmesinin temel gerekçesine yönelik öğretmen görüşleri sendika üyeliğine göre farklılaşmakta mıdır?

Eğitim kurumlarının yönetici atamalarının değerlendirilme ölçütlerine ilişkin olarak öğretmen ve yönetici görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Sakarya ili Adapazarı, Serdivan, Erenler, Hendek ve Karapürçek İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ne bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin MEB yönetici atama yönetmeliğinde kullanılması gereken temel ölçütleri belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma Sakarya ili Serdivan, Erenler, Hendek ve Karapürçek ilçeleri ile sınırlı tutulmuş olup, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Yansızlık kuralına göre, öğretmenlere 1 Nisan 2013 – 01 Mayıs 2013 tarihleri arasında hazırlanan anket formları uygulanmıştır. Zaman ve maliyet nedeniyle denekler, basit tesadüfî örneklem yöntemi ile seçilmiştir ve 257 öğretmen araştırma örneğini oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Yönetici Kişisel Bilgiler", "ve "Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılmıştır. Uygulanan form 2 bölüm ve 33 sorudan oluşmaktadır. İlk

bölümde öğretmenlerin kişisel bilgileri ile ilgili 6 soru; ikinci bölümde ise değerlendirme ölçütlerine ilişkin 27 soru vardır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizi sonucuna göre ölçek alt boyutlarının madde toplamalarının homejenliği $p > .05$ 'ten büyük olduğundan dağılımın normal olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Verilerin analizinde; frekans tabloları, açıklayıcı istatistikler, iki değişken arasındaki ilişkinin analizi

için korelasyon analizi, iki grup ortalamasının farkı için t testi ve ikiden fazla grubun ortalamasının farkı için ANOVA kullanılmıştır. İstatistiksel karşılaştırmalarda .05'ten küçük p (anlamlılık) değerleri ($p < 0.05$) istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Uygulanan ölçek sonuçlarında istatistiksel değerlendirmeler yapıp çözümlenerek, yorumlama yoluna gidilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Yöneticilerin sınavla seçilmesine yönelik kıdem ve yaşlarına göre öğretmen görüşleri farklılaşmakta mıdır?

Tablo 1. Yöneticilerin sınavla seçilmesine yönelik kıdem ve yaşlarına göre öğretmen görüşleri frekans analizi.

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	4,127a	18	,229	1,723	,036
Intercept	59,832	1	59,832	449,516	,000
yaş	,767	4	,192	1,441	,221
kıdem	,422	4	,106	,793	,531
yaş * kıdem	1,004	10	,100	,755	,672
Error	31,678	238	,133		
Total	386,000	257			
Corrected Total	35,805	256			

a. R Squared = ,115 (Adjusted R Squared = ,048)

Kıdem * Yaş satırındaki değerlerden kıdem ve yaşın. Yöneticilerin sınavla seçilmesi üzerindeki ortak etkisinin ($p = 0,672$, $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulgular ışığında farklı yaş gruplarındaki ve farklı kıdem-

lerdeki öğretmenlerin Yöneticilerin sınavla seçilmesine yönelik görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ankete katılanların %83,3 Yöneticilerin sınavla seçilmesine yönelik görüş bildirmiştir.

Tablo 2. Sendika üyeliği değişkenliğine göre, yöneticilerin sınavla seçilmesinin temel gerekçesine yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin varyans analizi sonuçları.

Değişken	Sendika üyeliği	N	\bar{X}	SS	sd	F	P (tukey-b)
Yöneticilerin sınavla seçilme gerekçesi	Sendikalı	151	1,77	,678	2-217		
	Sendikasız	68	1,88	,702		1,33	,265
	Toplam	219	1,80	,686		4	

Tablo'2 de sendika üyeliği değişkenine göre, yöneticilerin sınavla seçilmesinin temel gerekçesine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde anlamlı olarak farklılaşma bulunamamıştır ($F(2-217)= 1,334$; $p= ,265$). Sendika üyeliği öğretmenlerin yöneticil-

erin sınavla seçilmesinin temel gerekçesine yönelik görüşlerini etkilemediği söylenebilir. Bu bulgular ışığında sendikalı ve sendikasız öğretmenlerin Yöneticilerin sınavla seçilmesine yönelik görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 3. Eğitim kurumlarının yönetici atamalarının değerlendirilme ölçütlerine ilişkin olarak öğretmen ve yönetici görüşleri.

	N	x	ss
Sınavı Dayalı	257	4,02	1,303
Baraj Puan	257	3,74	1,191
Ek Değerlendirme	257	3,84	1,249
Kurucu Müdürlük	257	3,82	1,184
Müdür Yetkilik	257	3,70	1,256
Başöğretmenlik	257	3,40	1,422
Uzman Öğretmenlik	257	3,33	1,418
Yüksek lisans	257	3,88	1,177
Makale	257	3,86	1,237
Başarı Belgesi	257	3,51	1,284
Mülakat	257	3,10	1,567
Yüksek lisans Şartı	257	2,93	1,365
Görevlendirmeler	256	3,47	1,208
Müdür Yrd Şartı	257	3,88	1,198
Müdürlük Şartı	257	3,90	1,129
Bilgisayar kullanımı	257	4,33	,921
Yöneticilik Seminer	257	4,05	1,041
İnsan İlişkileri semineri	257	3,94	1,116
Sicil Notu	257	3,43	1,174
Tecrübe	257	4,01	1,081
Psikolojik Test	255	3,91	1,164
Etkili iletişim	257	4,32	,927
Mevzuat	257	4,40	,892
Demokrat	257	4,00	1,161
Öğretmenlik Kademesi	257	3,12	1,806
Makale	257	2,46	1,169
Öğretmen ve veli seçimi	257	2,19	1,328

Tablo 3'deki öğretmen algılarına göre, tüm davranışlarda hesaplanan aritmetik ortalama değerleri; ($\bar{x}=2,19$) ile ($\bar{x}=4,40$) arasında değişmektedir ve genel aritmetik ortalama ($\bar{x}=3,64$)'dür. Öğretmen ve yöneticilerin değerlendirmeleri ağırlıklı ortalamaları bakımından sıralandığında 23. madde ($\bar{x}=4,40$) ortalama ve "Kesinlikle Katılıyorum" cevabı ile ilk sırada, 27. madde ($\bar{x}=2,19$) ortalama ve "Kesinlikle Katılmıyorum" cevabı ile son sırada yer almaktadır. Bu sonuçlara göre öğretmen ve yöneticiler yüksek düzeyde eğitim kurumlarına yönetici olarak atanacak olan adayların sınavla seçilmesini ve mevzuatı doğru algılama ve yorumlama becerisine sahip olmalarını istiyorlar.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

- Okul yöneticilerinin, başvuran adaylar arasından adil ve nesnel bir uygulamayı sağlayan sınav sistemiyle seçilmeleri, dolayısıyla siyasi

kayırmalardan uzak durmaları tercih edilmektedir. Sınavın yanında ek değerlendirme kriterleri de yer almalıdır. Okul yöneticiliklerine atanacak olanların sınavla seçilmeleri ilk koşul olmasına rağmen, bunun yanında yönetim bilgi ve becerisi ile meslekî deneyimin de dikkat alınması gerekmektedir.

- Bunun yanında yöneticiler mevzuatı doğru anlama ve uygulama becerisine sahip olmalıdır. Müdür yardımcılığı, okul müdürlüğüne geçişler için iyi bir deneyim süreci olmalıdır. Okul müdürlüğü görevine yükselecek kişi, kazandığı deneyimi kullanabileceği ortamlar için hazırlanmalıdır.
- Okul yöneticiliklerine, eğitim yönetimi alanında lisans veya lisans üstü eğitim almış öğretmenlik deneyimi olan kişilerin başvurması tercih edilmektedir.

- Siyasi çıkarlar doğrultusunda pek de nesnel olduğuna inanılmayan mülakat, yöneticiler ve öğretmenlerce kabul edilebilir olarak görülmektedir.
- Okul müdürlüğüne en az ortalama 3 yıl süreli yöneticilik (müdür başyardımcılığı / müdür yardımcılığı) yapmış olma deneyiminin aranması yeterli görülmektedir.
- Okul yöneticiliklerine (müdür başyardımcılığı / müdür yardımcılığı) atanmak için yapılacak olan sınava başvuru yapan adaylarda en az ortalama 5 yıl süreli öğretmenlik yapmış olma deneyiminin aranması yeterli bulunmaktadır.
- Okul yöneticiliğinde “Meslekte asıl olan öğretmenliktir” görüşü benimsendiğinden, yöneticiliğe başvuran adaylarda kesinlikle öğretmenlik deneyimi aranmalıdır.
- Eğitim yönetimi alanında lisans veya lisans üstü eğitim almış adaylar, okul yöneticilikleri için yapılan seçimlerde öncelikli olarak tercih edilmelidir.

Kaynakça

- Açıkalm, A. (1998). *Okul yöneticiliği*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kayıkçı, K. (2001). Yönetici yetiştirme sorunu. *Millî Eğitim Dergisi*, 150.
- MEB. (1981). *MEB.Öneriler, konuşmalar, kararlar. X. millî eğitim şûrası*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (1998, 11 30). Millî eğitim bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmelik. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, (2494).
- MEB. (1999). *Raporlar, görüşmeler, kararlar. XVI. millî eğitim şûrası*. Ankara: MEB Basımevi.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tortop, N. (1999). *Personel Yönetimi*. Ankara: Yargı Yayınları.

- Okul yöneticilikleri için yapılacak seçim kesinlikle sınavla yapılmalıdır.
- Sınav; hem yazılı, hem de mülakat şeklinde uygulanmalıdır.
- Yazılı sınav; genel yetenek, eğitim yönetimi ve mevzuat ağırlıklı olmalıdır.
- Yöneticilerde bulunması gereken liderlik, insan ilişkileri, iyi bir bilgisayar kullanıcısı, psikolojisinin test edilmesi ve sonuçlarının da yönetici atama değerlendirmelerinde dikkate alınması gereklidir.
- Okul yöneticiliklerine atanacak olanların sınavla seçilmeleri ilk koşul olmasına rağmen, bunun yanında yönetim bilgi ve becerisi ile meslekî deneyim de dikkate alınmalıdır.
- Okul yöneticiliğine atanacak adaylarda, eğitim yönetimi alanı dışında doktora ve tezli yüksek lisans yapmış olma derecesi, değerlendirme ölçütü olarak dikkate alınmamalıdır.

Romantik Kıskançlık Nedenleri Ölçeği Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ahmet AKIN* Mehmet Şirin AKÇA** Filiz Mine ERGUVAN*** Rukiye ÖZBEK***
Bilal GÖYMEN**** Hilal OCAKÇI** Filiz ŞAHİN**

Özet

Bu araştırmanın amacı Mattingly, Whitson ve Mattingly (2012) tarafından geliştirilen Romantik Kıskançlık Nedenleri Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmaktır. Araştırma 227 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal formundaki gibi beş boyutlu (test etme-güçlendirme, intikam, güç/kontrol, güvenlik ve öz-saygı) ve 22 maddeden oluşan modelin uyum verdiği bulunmuştur ($\chi^2= 301.65$, $sd= 186$, $RMSEA= .052$, $CFI= .93$, $IFI= .93$, $NNFI= .91$, $SRMR= .066$). Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları beş alt boyut için sırasıyla .77, .75, .62, .65, .63 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .21 ile .64 arasında sıralanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Romantik kıskançlık nedenleri, geçerlik, güvenirlik, doğrulayıcı faktör analizi

Turkish Version of the Motives for Inducing Romantic Jealousy Scale: A study of Validity and Reliability

Abstract

The aim of this study is to adapt the Motives for Inducing Romantic Jealousy Scale (MIRJS; Mattingly, Whitson, and Mattingly, 2012) to Turkish and to examine its psychometric properties. The study was conducted on 227 teachers. Results of confirmatory factor analyses demonstrated that this scale yielded five factors (testing/strengthening, revenge, power/control, security and self-esteem), as the original form and that the model was well fit ($\chi^2= 301.65$, $df= 186$, $RMSEA= .052$, $CFI= .93$, $IFI= .93$, $NNFI= .91$, and $SRMR= .066$). Internal consistency reliability coefficients were .77, .75, .62, .65 and .63 for five subscales, respectively. The corrected item-total correlations of MIRJS ranged from .21 to .64. Overall results demonstrated that this scale can be used as a valid and reliable instrument.

Keywords: Motives for inducing romantic jealousy, validity, reliability, confirmatory factor analysis

* Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sakarya, aakin@sakarya.edu.tr

** Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sakarya, mhmt_47@hotmail.com

*** Y.L. Öğrencisi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı, Sakarya Üniversitesi

**** Psikolojik Danışman, MEB

1. Giriş

Kıskançlık, uzun süredir psikoloji araştırmalarına konu olan bir kişilik değişkeni olarak ele alınmaktadır. Romantik kıskançlık kavramı, özellikle 1980'li yıllardan itibaren psikoloji araştırmalarında sıklıkla ele alınmaya başlayan psikolojik değişkenlerden birisi olmuştur (Guerrero ve Eloy, 1992). Türkiye'de de son dönemlerde kıskançlığı ele alan, kıskançlığın bireysel, ilişkisel ve durumsal değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Alpay, 2009; Demirtaş 2004; Demirtaş ve Dönmez 2006; Güngör, 2009; İnce 2009; Karakurt, 2001; Öner 2001).

Kıskançlığın tanımlarına baktığımızda ilişkisel, durumsal ve bireysel açıdan yaklaşıldığını görmekteyiz: Freud kıskançlığın "kaçınılmaz", dolayısıyla da evrensel olduğunu ileri sürmektedir. Kimsenin kıskançlıktan kurtulamayacağını, çünkü kıskançlığın köklerinin herkesin geçirdiği acı verici çocukluk yaşantılarında gizli olduğunu belirtmekte ve yetişkinlikte yaşanan kıskançlıkları çocukluk dönemi travmalarının yeniden canlanması olarak değerlendirmektedir (Pines, 1992). Margaret Mead (1977), kıskançlığın kökünde tümüyle kendine saygıyı tehdit eden bir tehlikeye verilen tepkinin yattığını öne sürmektedir (Akt: Demirtaş, 2004).

Harry Stack Sullivan (1953) kıskançlıkla ilgili açıklamalarına kıskançlıkla haset arasındaki ayrımla başlamış ve "başkasına ait olan bir şeye göz koymak" olarak tanımladığı haset altında yetersizlik duygularının yattığına işaret etmiştir. Bu duyguyu yaşayan bireylerin, dikkate alınmadıklarını ve diğerlerinin bekledikleri gibi biri olmadıklarını hissettiklerini; bu duygunun üstesinden gelebilmek için de, toplumda iyi bir konuma sahip olabilmek için gerekli olduğuna inandıkları ve diğerlerinde var olan her şeye sahip olmak istediklerini ileri sürmüştür (Mathes, 1992).

Transaksiyonel Yaklaşım'a göre kıskançlık yalnızca romantik kıskançlıktan ibaret değildir. Bunun yanında, iş, aile ve arkadaşlık ilişkilerinde de kıskançlık yaşanmaktadır. Romantik kıskançlık, diğer kıskançlık türlerine kıyasla daha güçlü, daha stres verici, daha karmaşık ve belirgindir (Demirtaş, 2004). Bilişsel model ise kıskançlığı belirli olmayan bilişsel bir hata (non-specific cognitive error) olarak görür. Bu modele göre kıskançlık algılamakla (perception) başlar, yorumlamayla (interpretation) devam eder ve davranışlara yansıyan veya yansımayan hislere (feelings) dönüşür (Hill ve Davis, 2000). White (1981) kıskançlığı; bireyin partneriyle, gerçek ya da hayal edilen bir rakip arasındaki gerçek ya da potansiyel bir ilişki nedeniyle algılanan, ilişkinin varlığına dair bir tehditle karşılaştığındaki karmaşık duygu, düşünce ve davranışlar olarak tanımlamaktadır. Bu tehdit, bireyin benlik saygısına ya da iliş-

kinin geleceğine ve kalitesine olan tehdit algısı olarak düşünülmektedir.

Araştırmacılar romantik kıskançlığın nasıl oluştuğunu anlamak için niçin olduğunu açıklamışlardır. White (1980) katılımcıların cevaplarına dayanarak yaptığı nitel içerik analizine göre romantik kıskançlık nedenlerini 5 temel nedende tanımlamıştır: artan ödüller (belirli bir ödülden bahsedilmektedir), öz saygıyı destekleme (onaylama için gerekli), ilişkinin test edilmesi (ilişkinin yakınlık veya test gücünü arttırmak), intikam arama (partneri kıskançlık yaptığı için kıskançlığı başlatma) ve cezalandırma (partneri cezalandırma arzusu) (Mattingly, 2012).

Freud ise kıskançlığın kaynaklarının şöyle özetlenebileceğini belirtmektedir (Pines, 1998): 1) Aşık olduğumuz birini kaybetme düşüncesinin verdiği *üzüntü*, 2) İsteddiğimiz her şeye sahip olamayacağımız gerçeğine ilişkin *acı farkındalık*, 3) Başarılı rakiplere duyulan *haset* duyguları ve 4) Kaybımızdan kendimizi sorumlu tutmamıza neden olan *özeleştir*. Dahası romantik kıskançlığı başlatan davranışlar bir bireyin ilişkisel hedeflerinden etkilenmiş olabilir. Yani, bireylerin kıskanç olma eğilimi olması bir partnerden belirli yararlar elde etme ve partneri koruma ile ilgili olabilir (Sheets ve diğerleri, 1997).

Geçmiş araştırmalar birkaç bireysel farklılık ve ilişkisel değişkenlerin romantik kıskançlık tetikleyicileriyle ilişkili olduğunu belirtirler. İlk olarak romantik kıskançlık tetikleme oranlarında cinsiyet farklılıkları görülür. White (1980) kadınların erkeklerden daha sıklıkla kıskançlık başlattığını, ancak son araştırmalar artık böyle bir şeyin olamayacağını belirtmektedirler (Fleischmann ve diğerleri, 2005). Ayrıca romantik ilişkide bir bireyin romantik kıskançlık başlatma davranışları bağlılığının derecesi ile ilgilidir. Romantik ilişkilerinde partnerlerinden daha fazla ilgili olan kadınlar romantik ilişkilerinde partnerlerinden daha az ya da eşit ilgili olanlara göre muhtemelen daha fazla romantik kıskançlık tetikleyicilerini belirtirler (White, 1980). Sheets ve arkadaşları (1997) iki cinsiyet için kıskançlık başlatma kalıplarında farklılık olmadığını belirtir. Fleischmann ve arkadaşları (2005) ilişkisel ödüller ve ilişkisel intikamı romantik kıskançlık tetikleyicilerinin temel iki taşı olduğunu, romantik kıskançlığı başlatmanın, ilişkinin olumlu ve olumsuz sonuçlarıyla ilişkili olduğunu belirtir.

Araştırmalar romantik kıskançlık ile kaygılı bağlanmanın ilişkili olduğunu belirtir (Guerrero 1998; İnce, 2009; Leak ve diğerleri, 1998; Sharpsteen ve Kirkpatrick 1997). Özellikle kaygılı bağlanma düzeyi yüksek olan bireylerin kaygılı bağlanma düzeyi düşük olan bireylere oranla yaşamlarında kıskançlık, endişe ve şüphe daha çoktur. Bu ilişki saplantılı bağlanma stili olan bireyler için daha güçlüdür (yüksek kaygılı bağlanma ve düşük kaçınmacı bağlanma). Son zamanlardaki araştırmalar kaygılı ve

kaçıncıma bağlanmanın her ikisinin bireylerin romantik kıskançlık başlatma eğilimlerini yordadığını belirtir (Whitson ve Mattingly 2010).

Rusbult (1980) ile Le ve Agnew (2003) kıskançlık ve kıskançlık başlatmanın, bireylerin ilişkilerinin kalitesini değerlendirilmesi ile ilişkili olduğunu; Bevan (2008) ile Rydell ve arkadaşları (2004) romantik kıskançlığın artmasıyla fazla bağlılığın ilişkili olduğunu; Andersen ve arkadaşları (1995) ile Bevan (2008) ilişkide memnuniyet azlığının artan kıskançlıkla ilişkili olduğunu; Dainton ve Gross (2008) romantik kıskançlığı başlatma ile artan memnuniyet düzeyinin ilişkili olduğunu belirtirler.

Bireylerin aşka ilişkin tutum ve inançları (Lee, 1973) bireylerin romantik kıskançlık başlatma eğilimleri ve romantik kıskançlık nedenleri ile ilişkilidir. Tutkulu aşk ve özverili aşk, bireylerin mevcut olan romantik ilişkilerindeki bağlılık, memnuniyet ve yatırımlar ile pozitif; ve algılanan alternatiflerin kalitesi ile negatif ilişkilidir (Hendrick ve diğerleri, 1988; Morrow ve diğerleri, 1995). Ayrıca, takıntılı aşk memnuniyet ile pozitif ilişkili; bağlılık, yatırımlar ve alternatiflerin kalitesi ile ilişkisizdir (Morrow ve diğerleri, 1995). Oyun oynama tarzı aşk ile bağlılık, memnuniyet ve yatırımlar arasında negatif bir ilişki; oyun oynama tarzı aşk ile alternatifler arasında pozitif ilişki vardır (Hendrick ve diğerleri, 1988; Morrow ve diğerleri, 1995).

Aşk stillerinin ilişki kalitesiyle ilişkili (Morrow ve diğerleri, 1995), ilişki kalitesinin romantik kıskançlıkla ilişkili (Rydell ve diğerleri, 2004) ve aşk stillerinin romantik kıskançlık ile ilişkili (Kanemasa ve diğerleri, 2004) olduğunu göz önünde bulundurursak eğer aşk stilleri, ilişki kalitesi ve romantik kıskançlık birlikte ele alındığında; bireylerin aşka ilişkin tutumlarının romantik kıskançlık başlatma eğilimleri ve nedenleri ile ilişkili olduğunu bekleyebiliriz (Mattingly ve diğerleri, 2012).

Romantik Kıskançlık Nedenleri Ölçeği (RKNÖ): (Mattingly, Whitson ve Mattingly, 2012). Bu ölçek bireylerin romantik ilişkilerinde kıskançlık faktörlerini değerlendiren ve bireyin ilişkisinde kendisi partneri ve ilişkisi hakkında bilgi vermesine dayanan bir ölçme aracıdır. RKNÖ (1) Hiç katılmıyorum (2) Neredeyse hiç katılmıyorum (3) Katılmıyorum (4) Kararsızım (5) Katılıyorum (6) Kesinlikle katılıyorum ve (7) Çok fazla katılmıyorum şeklinde 7'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. 22 maddelik bir ölçme aracı olan RKNÖ için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, romantik kıskançlık nedenleri yapısını oluşturan 5 alt boyutun varlığı doğrulanmıştır: test etme-güçlendirme, intikam, güç/kontrol, güvenlik ve öz-saygı. Bu alt ölçeklere ait maddelerin faktör yükleri, test etme/güçlendirme için .79-.50, intikam için .84-.70, güç/kontrol için .78-.48, güven-

lik için .87-.76 ve özsaygı için .83-.61 arasında değişmektedir. Alt ölçeklere ait iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları test etme/güçlendirme için .90, intikam için .88, güç/kontrol için .84, güvenlik için .94 ve özsaygı için .86 olarak bulunmuştur. Uyum geçerliği çalışmasında ise RKNÖ'nün beş alt boyutunun hepsi de Romantik Kıskançlık Başlatma Ölçeği (Romantic Jealousy-Induction Scale; Mattingly ve diğerleri, 2012) ile pozitif ilişkili (test etme/güçlendirme ile $r = .46$, intikam ile $r = .56$, güç/kontrol ile $r = .68$, güvenlik ile $r = .27$ ve özsaygı ile $r = .43$) bulunmuştur. Bu araştırmanın amacı Mattingly, Whitson ve Mattingly (2012) tarafından geliştirilen Romantik Kıskançlık Nedenleri Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Grubu

Bu araştırma İstanbul ve Sakarya illerinde görev yapan 227 ortaokul ve lise öğretmeni üzerinde yürütülmüştür.

2.2. İşlem

Romantik Kıskançlık Nedenleri Ölçeği'nin uyarlama çalışması için ölçeği geliştiren Brent A. Mattingly ile e-mail yoluyla iletişim kurulmuş ve ölçeğin uyarlanabileceğine ilişkin gerekli izin alınmıştır. İlk aşamada ölçeğin İngilizce formu ölçek iyi düzeyde İngilizce bilen 8 öğretim üyesi tarafından önce Türkçeye çevrilmiş, daha sonra ise Türkçe formlar tekrar İngilizceye çevrilerek iki formun tutarlılığı dil ve gramer açısından incelenmiş ve denemelik Türkçe form elde edilmiştir. Daha sonra Türkçe form psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve ölçme değerlendirme anabilim dallarında görev yapan 3 öğretim üyesi tarafından tartışılmış ve son düzenlemeler yapılarak ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Bu çalışmada RKNÖ'nin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için iç-tutarlılık ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. RKNÖ'nin geçerlik ve güvenilirlik analizleri için LISREL 8.54 ve SPSS 13.0 programları kullanılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Madde Analizi

Romantik Kıskançlık Nedenleri Ölçeği'nin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .21 ile .64 arasında sıralandığı görülmüştür. Bulgular Tablo 1'te gösterilmiştir.

Tablo 1: Romantik Kıskançlık Nedenleri Ölçeği Düzeltmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

Faktör	Madde No	R	Faktör	Madde No	R	
Test Etme / Güçlendirme	1	.43	Güç/Kontrol	10	.30	
	2	.62		11	.21	
	3	.62		17	.28	
	5	.50		21	.57	
	8	.39		22	.54	
	9	.48		18	.32	
	12	.53		Güvenlik	19	.64
	13	.62			20	.47
	İntikam	14		.57	Özsaygı	4
15		.35	6	.33		
16		.56	7	.58		

3.2. Yapı Geçerliği

Doğrulamalı faktör analizi. Romantik Kıskançlık Nedenleri Ölçeği'nin yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. Yapılan DFA'da elde edilen uyum indeksleri incelenmiş ve uyum indeksi değerleri: $\chi^2= 301.65$, $sd= 186$, $RMSEA= .052$, $CFI= .93$, $IFI= .93$, $NNFI= .91$, and $SRMR= .066$ olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir. Modele ilişkin faktör yükleri Şekil 1'de gösterilmiştir.

3.3. Güvenirlik

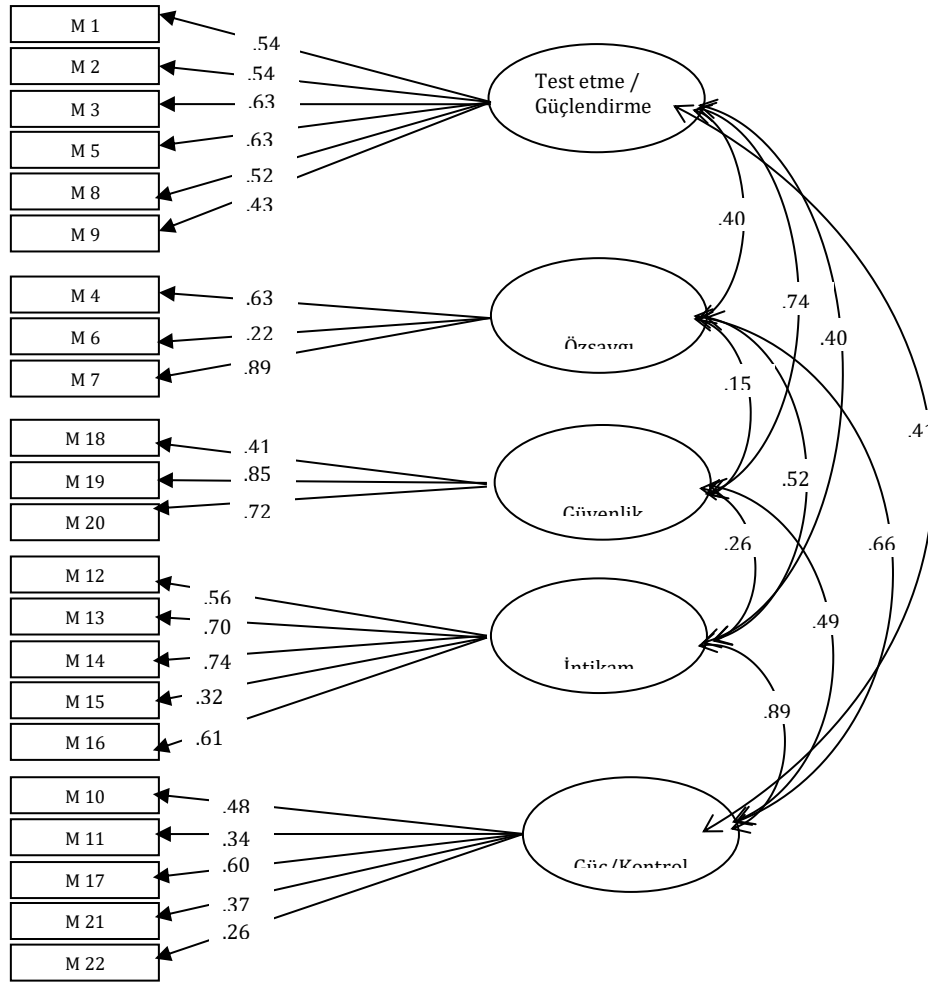
Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları beş alt boyut için sırasıyla test etme/güçlendirme için .77, intikam için .75, güç/kontrol için .62, güvenlik için .65 ve öz saygı için .63 olarak bulunmuştur.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı Romantik Kıskançlık Nedenleri Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik analizlerini yapmaktır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla uygulanan DFA için uyum indeksi sınırları göz önüne alındığında modelin iyi düzeyde uyum verdiğini ve ölçeğin orijinal faktör yapısının Türkçe versiyonunun faktör yapısıyla uyduğu görülmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları istenen düzeyde olmamakla birlikte bu ölçme aracının tanı koyma amacıyla kullanılma-

yacağı dikkate alındığında kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Madde-toplam korelasyonunun yorumlanmasında .30 ve daha yüksek olan maddelerin, bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiği (Büyüköztürk, 2004) göz önüne alındığında, madde-toplam korelasyonlarının yeterli olduğu görülmektedir. Geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarından elde edilen bulgular Romantik Kıskançlık Ölçeği Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarından elde edilen bulgular çerçevesinde bazı önerilerde bulunulabilir. Öncelikle ölçeğin uyum geçerliğini belirlemek amacıyla, romantik kıskançlık nedenleri yapısıyla ilişkili olabilecek geçerlik ve güvenirliliği kanıtlanmış çeşitli romantik ilişki ölçekleri ile Romantik Kıskançlık Nedenleri Ölçeği arasındaki ilişkiler incelenebilir. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliliği ile dilsel eşdeğerliğini inceleyecek araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarının yürütüldüğü araştırma grubu MEB'de çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Dolayısıyla ölçeğin geçerlik ve güvenirliliği için üniversite öğrencileri gibi farklı örneklemelerde yapılacak çalışmalar da son derece önemlidir. Son olarak bu ölçeğin kullanılacağı araştırmaların yapılması ölçme gücüne önemli katkılar sağlayacaktır.

Şekil 1. Romantik Kıskançlık Nedenleri Ölçeği'ne İlişkin Path Diagramı ve Faktör Yükleri



5. Kaynakça

- Agnew, C. R. ve Le, B. (2003). Commitment and its theorized determinants: A meta-analysis of the investment model. *Personal Relationships*, 10, 37-57.
- Alpay, A. (2009). *Yakın ilişkilerde bağlılaşma: Bağışlanmanın, Bağlanma, benlik saygısı, empati ve kıskançlık değişkenleri yönünden incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Andersen, P. A., Eloy, S. V., Guerrero, L. K. ve Spitzberg, B. H. (1995). Romantic jealousy and relational satisfaction: A look at the impact of jealousy experience and expression. *Communication Reports*, 8, 77-85.
- Bevan, J. L. (2008). Experiencing and communicating romantic jealousy: Questioning the investment model. *Southern Communication Journal*, 73, 42-67.
- Büyükoztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dainton, M. ve Gross, J. (2008). The Use of negative behaviors to maintain relationships. *Communication Research Reports*, 25, 179-191.
- Demirtaş, H. A., (2004). *Yakın ilişkilerde kıskançlık (bireysel, ilişkisel ve durumsal değişkenler)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirtaş, H. A., Dönmez, A. (2006). Yakın ilişkilerde kıskançlık: Bireysel, ilişkisel ve durumsal değişkenler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(3), 181-191.
- Fleischmann, A. A., Spitzberg, B. H., Andersen, P. A. ve Roesch, S. C. (2005). Tickling the monster: Jealousy induction in relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22, 49-73.

- Guerrero, L. K. ve Eloy, S. V., (1992). Relationship Satisfaction and jealousy across marital types. *Commun Rep*, 5, 23-41.
- Guerrero, L. K. (1998). Attachment style differences in the experience and expression of romantic jealousy. *Personal Relationships*, 5, 273-291.
- Hendrick, S. S., Hendrick, C. ve Adler, N. L. (1988). Romantic relationship: Love, satisfaction, and staying together. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 980-988.
- Hill, R. ve Davis, P. (2000). Platonic jealousy: A conceptualization and review of the literature on non-romantic pathological jealousy. *British Journal of Medical Psychology*, 73(4), 505-518.
- Houser, A., G. (2009). *Evlü bireylerin sahip oldukları iletişim çatışması türü, romantik kıskançlık ve duygusal zeka düzeylerinin evlilik doyumları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnce, M. (2009). *Erken dönem çocukluk deneyimlerinin hangi yönleri romantik kıskançlığı öngörür? Ebeveyn davranışı, kardeş kıskançlığı ve yetişkin bağlanma stillerinin yetişkin romantik kıskançlığına etkileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kanemasa, Y., Taniguchi, J., Daibo, I., ve Ishimori, M. (2004). Love styles and romantic love experiences in Japan. *Social Behavior and Personality*, 32, 265-282.
- Karakurt, G. (2001). *The impact of adult attachment styles on romantic jealousy*. Unpublished Master Thesis, M.E.T.U. Ankara.
- Leak, G. K., Gardner, L. E. ve Parsons, C. J. (1998). Jealousy and romantic attachment: a replication and extension. *Representative Research in Social Psychology*, 22, 21-27.
- Lee, J. A. (1973). *The colors of love: An exploration of the ways of loving*. Ontario: New Press.
- Mathes, E. W. (1992). *Jealousy: The psychological data*. Lanham: University Press of America.
- Mattingly, B. A., Whitson, D., ve Mattingly, M, J, B. (2012). Development of the romantic jealousy-induction scale and the motives for inducing romantic jealousy scale. *Curr Psychol*, 31, 263-281.
- Morrow, G. D., Clark, E. M. ve Brock, K. F. (1995). Individual and partner love styles: implications for the quality of romantic involvements. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12, 363-387.
- Öner, B. (2001). Factors predicting future time orientation for romantic relationships, with the opposite sex. *Journal of Psychology*, 135(4), 430-439.
- Pines, A. M. (1992). Romantic jealousy: Five perspectives and an integrative approach. *Psychotherapy*, 29, 675-683.
- Pines, A. M. (1998). *Romantic jealousy: Causes, symptoms, cures*. NY: Routledge.
- Rusbult, C. E. (1980). Commitment and satisfaction in romantic associations: A test of the investment model. *Journal of Experimental Social Psychology*, 16, 172-186.
- Rydell, R. J., McConnell, A. R. ve Bringle, R. B. (2004). Jealousy and commitment: Perceived Threat and the effect of relationship alternatives. *Personal Relationships*, 11, 451-468.
- Sharpsteen, D. J. ve Kirkpatrick, L. A. (1997). Romantic jealousy and adult romantic attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 627-640.
- Sheets, V. L., Fredendall, L. L. ve Claypool, H. M. (1997). Jealousy evocation, partner reassurance, and relationship stability: An exploration of the potential benefits of jealousy. *Evolution and Human Behavior*, 18, 387-402.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory psychiatry*. NY: Norton.
- White, G. L. (1980). Inducing jealousy: A power perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6, 222-227.
- White, G. L. (1981). Some correlates of romantic jealousy. *Journal of Personality*, 49, 22-33.
- Whitson, D. ve Mattingly, B. A. (2010). Waking the green-eyed monster: attachment styles and jealousy induction in romantic relationships. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*, 15, 24-29.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitici Drama Çalışmalarına Yönelik Yeterliliklerinin Belirlenmesi

Nermin CEYLAN ÇUHA*

Özet

Sistemli bir eğitimin bir aşaması olan okulöncesi eğitimle kazandırılacak eğitici drama çalışmaları ile çocuklar yeni ve farklı öğrenme yolları keşfederler. Drama çalışmaları ile çocuk çevresi ile etkileşime girer, yaparak yaşayarak öğrenir. Eğitici drama çocuklar için bir öğrenme yolu olduğundan okulöncesi eğitim kurumlarında öğretmen tarafından eğitim amacıyla kullanılır. Dolayısıyla, bu eğitimi verecek olan okulöncesi öğretmenlerinin de okulöncesi çağlarda bulunan öğrencilere eğitici drama uygulamalarını en iyi şekilde verecek nitelikte olması gerekmektedir. Yapılacak olan bu araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin eğitici drama çalışmalarındaki beceri ve davranışları, öğretmenlerin ifadeleri ve gözlemlenen drama uygulamalarına dayalı olarak tespit edilmeye çalışılacaktır. Bu amaçla İstanbul ili ve Maltepe ilçesindeki M.E. B' e bağlı, devlet ve özel okulöncesi eğitim veren okullarda görev yapan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturacaktır. İstanbul ili ve Maltepe ilçesindeki M.E. B ' e bağlı devlet ve özel okulöncesi eğitim veren toplam 20 okulöncesi eğitim veren okullarda görev yapan öğretmenler araştırmanın örneklemini oluşturacaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan " Öğretmenlerin Eğitici Drama Çalışmalarına Yönelik Yeterliliklerini Belirleme Anketi " kullanılacaktır. Araştırma; okulöncesi öğretmenlerinin eğitici drama çalışmalarına yönelik yeterliliklerinin belirlenmek amacı ile planlanmıştır.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi, öğretmen, eğitici drama.

Drama Educational Adequacy Determination on The Activities Of Pre -School Teachers

Abstract

Pre-school education is a phase of training will gain a systematic educational drama workshops and children discover new and different ways of learning. Drama with the work environment interacts with children, learn by doing. Educational drama teacher for children in preschool education by way of learning that is used for educational purposes. Hence, it will provide training to students in the preschool teachers in the preschool ages, to give the best quality educational applications must be drama. Educational drama, which will be held in this research studies the skills and behaviors of preschool teachers, teachers will be examined on the basis of expressions and practices observed in the drama.

For this purpose, Maltepe district of Istanbul, and the Ministry of Education, state, and private preschool teachers working in schools that constitute the universe. Maltepe district of Istanbul, and that the Ministry of Education on the state and private preschool teachers working in schools providing a total sample of 20 pre-school education will create. The data collection tool was created by the researcher proficiency Reporting Survey", " will be used on the Activities of Teachers Educational Drama.

The research work of preschool teachers for educational Drama was designed to determine proficiency.

Key words: Pre-school, teacher, educational drama.

Giriş

Okul öncesi dönem, insan yaşamının temelini oluşturur. Bu dönemde çocuğun sağlığı ve beslenmesi kadar aile ortamının ona gösterdiği sevgi ve şefkat son derece önemlidir. Bunun yanı sıra insanın gelişimini tüm yönleri ile destekleyebilecek sosyal ve fiziksel yönden uygun bir ortam okul öncesi dönem için gereklidir (Oktay 2004). Okul öncesi eğitim; 0–72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin ve uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişimlerini destekleyen; toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve onları ilköğretime hazırlayan; temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan eğitimidir.

“Ülkemizde okul öncesi eğitim Milli Eğitim Temel Kanunu ile tanımlanmıştır. Buna göre okul öncesi eğitim: Mecburi öğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini ihtiva eden bu yaş

grubundaki çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak, sistemli ve elverişli bir yetişme ortamı sağlamak, kabiliyetlerinin gelişmesine yardım etmek amaçlarına yönelik, ilköğretim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim devresidir.

Okul öncesi eğitim, çocuğun ve dolayısıyla bireyin eğitiminin başlangıç dönemidir. Çocuk bu dönemde içinde yaşadığı ortamı algılamaya, öğrenmeye, tanımaya başlarken bir yandan da kişiliğini oluşturur. Bu dönem çocuğu dokunarak, görerek, yaşayarak öğrendiğinden ve soyut kavramları algılayamadığından, çocuğun öğrenebilmesi için konuyu yaşamasına olanak sağlanır. Dolayısıyla oyun yoluyla verilen bilgiler, onun öğrenebileceği en iyi bilgilerdir (Batak 1997). Böylesine önem taşıyan okulöncesi dönem de verilen eğitim de elbette aynı oranda önem taşımaktadır. Okulöncesi eğitim, insan gelişiminin en hızlı ve en duyarlı dönemini oluşturur. Yaşamın ilk yıllarında alınan eğitimin ve geçirilen deneyimlerin, ileri yaşlardaki öğrenme yeteneği ve gelecekteki başarı üzerinde de önemli etkileri vardır.

Çocuklar için oyun en doğal öğrenme yoludur. Bu dönemde oynanan oyun ile çocuk yaratma, deneyim kazanma, iletişim kurma ve toplumdaki rolünü öğrenir. Çocuk oyunları desteklendiği zaman bir sanat şekli, sosyalleşme etkinliği ve öğrenme biçimi olan dramaya dönüşür. Drama çalışmaları çocuklara farklı düşünceler kazanma ve kendini geliştirme

olanağı sunar. Bu tekniğin daha iyi anlaşılması için dramanın içeriği, eğitici dramanın yapısı, eğitici drama uygulama aşamaları gibi konulara değinmek gerekir.

Drama, yaşamdaki gerçek anların, uzmanlar tarafından bir grup çalışması içinde oyunsu süreçlerle kendiliğinden oyunlarında ortaya çıkan, katılımcıların sanatsal duyarlılığını, kendisi, başka insanlar ve dünya hakkındaki bilincini artıran ve hayal gücünü geliştiren bir öğrenme aracıdır (Pinciotti, 1993, s.1). Drama oyunun gücünü eğitimde kullanan bir alandır. Erken çocukluk döneminden itibaren yetişkinliği de içine alan bütün yaşam dönemlerinde oyuna eğilimleri vardır (Fleming, 1994, s.37). Dramanın oyunsu özelliği, yaratıcı edimlere ve yaratıcılık süreçlerine uygunluğu dikkati çekmekte ve dramanın eğitimde kullanımı söz konusu olmaktadır (San, 1995, s.93–94).

Eğitimde drama insanın kendisini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişmesi, bireyin eğitim ve öğretimde aktif rol alması olarak tanımlanmıştır. Aynı eğitici drama, kendini ifade edebilme, yaratıcı olma, yaşamı çok yönlü algılama, araştırma istek ve duygusunu geliştirmesi, eğitim ve öğretimin buyurgan, kısırlaştırıcı ve angarya haline dönüşmesine karşın bireyin eğitim ve öğrenme isteğini arttırıcı eğitim yöntemidir (Güneysu, 1999, s.46).

Eğitici drama olarak da adlandırılabilen pedagojik drama, daha çok İngiltere’de, Peter Slade, Brain Way, Dorothy Heatcote ve Gavin Bolton tarafından geliştirilen ve genel olarak çocuğun hemen her konudaki eğitimi için uygulanan bir eğitim tekniğidir. Başka bir deyişle “Eğitici drama; mümkün olduğunca esnek olmakla birlikte temel kuralları önceden ve dışarıdan belirlenmiş, bir grupta yaşanan, yetişkin bir lider (örneğin bir öğretmen) tarafından bir grup oyunu gibi algılanabilen etkinlikler bütünüdür (Önder, 2002, s.28–32).

Eğitici drama;

- Özgüven duygusunun gelişmesini,
- Bireyin bilişsel, dil, motor ve sosyal açıdan gelişmesini,
- Kendisini başkasının yerine koyarak (empati) çok yönlü düşünebilmesini,
- İşbirliği, dayanışma ve paylaşma duygusunun gelişmesini,
- Kendini ifade edebilmeyi,
- Öğrenilen şeylerin kalıcılığını,
- Bireyin değişik yaşantıları tanımasını,
- Eğitim ve öğretimde aktif rol almayı,
- Rahatlamayı (oyun ve değişiklik ihtiyacını gidermeyi),
- Sorumluluk duygusunun gelişmesini,
- Bireyin farklı görüş açlarına sahip olmasını, eleştirmeyi, tartışmayı öğrenmesini sağlar (Aral ve diğerleri, 2003, s.43).

* YL Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı, nerser84@hotmail.com

Dramanın eğitimde önemli bir öğrenme yöntemi olarak kullanılması çocukların bilincini uyandırmakta, gerçeğe hayal yolu ile bakmalarını ve davranışlarının arkasını incelemesini sağlamaktır. Böylece drama ile çocuklara daha fazla bilgi vermek değil, bildiklerini kullanma becerisi kazandırılır. Dramada çocuk sürekli aktiftir. Drama öğrenen merkezli çağdaş bir yöntemdir (Aral ve diğerleri, 2000, s.65). Eğitici drama sayesinde çocuk gerçek hayatta yapamadıklarını oyun olarak algıladığı bu etkinlik içinde gerçekleştirebilir. Çocuğun değişik roller aldığı çeşitli kimliklere büründüğü drama sıkıntılarını, tedirginliklerini, korkularını ve özlemlerini yansıttığı bir anlatım biçimidir (Oğuzkan, 1986, s.159).

Araştırmanın Amacı

Araştırma; okulöncesi öğretmenlerinin eğitici drama çalışmalarına yönelik yeterliklerinin belirlenmek amacı ile planlanmıştır.

Önemi

Eğitici drama uygulamalarının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkileri çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Eğitici drama çalışmaları ile çocuklar yeni ve farklı öğrenme yolları keşfeder, çevresi ile etkileşime girer, yaparak yaşayarak öğrenir. Eğitici drama çocuklar için doğal bir öğrenme yoludur. Okulöncesi öğretmenlerinin eğitici drama uygulamalarını en iyi şekilde gerçekleştirebilmeleri için bu konuda donanımlı olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öncelikle öğretmenlerin eğitici drama uygulamalarına yönelik bilgi ve yeterlik düzeylerinin tespit edilmesi önemli bir ihtiyaçtır.

Problem

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitici drama çalışmalarına yönelik yeterlilikleri ne düzeydedir? Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Alt Problemler

1.Okul öncesi öğretmenlerinin eğitici drama etkinliklerinde,

- Eğitici drama yöntemine yönelik kişilik özelliklerine,
- Eğitici drama etkinliklerine yönelik genel bilgi düzeylerine,
- Eğitici drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına,
- Eğitici drama etkinliklerinin değerlendirilmesine,

e) Eğitici drama uygulamalarında karşılaşılan sorunlara,

ilişkin yeterlilik düzeyleri nedir?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitici dramaya yönelik yeterlilikleri,

- cinsiyete,
- eğitim durumu
- mesleki hizmet süresi
- yaşa,
- drama eğitimi alma durumuna,
- çalışılan yaş grubuna,
- mezun olunan bölüme göre farklılaşmakta mıdır?

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Modeli:

Bu araştırma, M.E. B' e bağlı devlet ve özel okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin eğitici drama ile ilgili yeterlilikleri ve görüşleri belirlemeye çalışıldığından, tarama niteliğinde bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan araştırmaya konu olan birey ya da nesneyi en uygun biçimde belirleyebilmektir(Karasar, 2005,s:77).

1.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme:

İstanbul ili ve Maltepe ilçesindeki M.E. B' e bağlı, devlet ve özel okul öncesi eğitim veren okullarda görev yapan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturacaktır. İstanbul ili ve Maltepe ilçesindeki M.E. B' e bağlı devlet ve özel okulöncesi eğitim veren toplam 20 okul öncesi eğitim veren okullarda görev yapan 61 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturacaktır.

1.3. Veri Toplama Aracı:

Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Okul öncesi Öğretmenlerin Eğitici Drama Erkinliklerine İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Anketi" kullanılmıştır.

"Sınıf Öğretmenlerin Eğitici Drama Erkinliklerine İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Anketi" Yıldırım tarafından 2008 yılında geliştirilmiş olup, bilgi ve uygulama olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Bu çalışmada araştırmacı tarafından söz konusu anketin sadece bilgi boyutu alınarak okulöncesi öğretmenlerine uygulanmıştır. Anket, drama eğitimi alma ve eğitim programlarında drama etkinliğini kullanma durumlarına yönelik 46 adet kapalı uçlu sorudan oluşmuştur. Veri toplama aracı ile verilerin çözümlenmesine geçilmeden önce veri toplama araçları tek tek incelenmiş, gerektiği biçimde doldurulup doldurulmadığına bakılmıştır. Gerektiği biçimde doldurulmamış olanlar "geçersiz" sayılarak değerlendirmeye alınmamıştır. Geçerli olan veri toplama araçlarındaki veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Ölçme aracındaki veriler "SPSS for Windows 17,0" paket programına aktararak amaçlara uygun biçimde çözümlenmiştir.

1.4. Varsayımlar:

Araştırmada kullanılacak olan "Okul öncesi Öğretmenlerin Eğitici Drama Erkinliklerine İlişkin Yeterliklerini Belirleme Anketi" öğretmenlerin eğitici drama etkinliklerine karşı yeterliklerini ölçmede yeterli olacağı varsayılmaktadır.

1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar:

Bu araştırma;

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary			
		.N	%
Cases	Vlid	61	100,0
	Excluded(a)	0	,0
	Total	61	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,912	46

1.7. Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi:

Araştırma bulgularının yorumlanmasında, İstanbul ili ve Maltepe ilçesindeki M.E. B' e bağlı, devlet ve özel okulöncesi eğitim veren okullarda görev yapan öğretmenlerin katılımı sağlanmış ve "Okulöncesi Öğretmenlerin Eğitici Drama Erkinliklerine İlişkin Yeterliklerini Belirleme Anketi" aracılığıyla toplanan veriler SPSS 17 programı kullanılmıştır.

Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ve yaş bağımsız değişkenlerinin üç ya da daha fazla kategoriden oluşması, ölçeklerden elde edilen ortalama puanların sürekli bağımlı değişken özelliği göstermesi ve her bir kategoride yer alan grubun homojen varyansa sahip olması nedeniyle "Tek Yönlü ANOVA Testi" uygun görülmüştür. Her bir kategoride

1- İstanbul ili Maltepe resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle,
2- Okul öncesinde eğitici drama çalışmalarına ilişkin öğretmen yeterliklerini ölçmek amacıyla hazırlanmış, 46 sorudan oluşan "Okulöncesi Öğretmenlerin Eğitici Drama Erkinliklerine İlişkin Yeterliklerini Belirleme Anketi" nin kullanılmasıyla sınırlandırılmıştır.

1.6. Geçerlilik ve Güvenirlik:

Yıldırım (2008) anketin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısını ,64 olarak bulmuştur. Bu araştırmada anketin güvenirlilik katsayısı ,91 olarak hesaplanmıştır.

yer alan grupların birbirinden farklı olup olmadığına bakılmış. Öte yandan öğretmenlerin eğitim durumu, hizmet süresi, drama eğitimi alma durumu ve çalıştığı yaş grubu bağımsız değişkenleri iki kategoriden oluştuğundan dolayı Bağımsız Örneklemeler İçin "t-testi" yöntemine başvurulmuştur.

2. Bulgular

2.1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel bilgilerine ait bulgular tablolar haline getirilerek değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kız	60	98,4
	Erkek	1	1,6
Toplam		61	100,0
Eğitim durumu	Ön lisans	16	26,2
	Lisans	33	54,1
	Lisansüstü	2	3,3
	Diğer	10	16,4

Toplam		61	100,0
Mesleki hizmet süresi	1-10 yıl	53	86,9
	11-20 yıl	7	11,5
	20 yıl ve üzeri	1	1,6
Toplam		61	100,0
Yaş	20-29	39	63,9
	30-39	26	36,1
	40-49		
	50 ve üstü		
Toplam		61	100,0
Çalışılan Yaş grubu	3-4 yaş(24-48 ay)	11	18,0
	5-6 yaş(49-72 ay)	49	80,3
Toplam		61	100,0
Drama eğitimi alma durumu	Evet	38	62,3
	Hayır	22	36,1
Toplam		61	100,0
Mezun olunan okul	Kız meslek lisesi	9	14,8
	Çocuk gelişimi ve eğitimi	10	16,4
	Okul öncesi öğretmenliği	12	24,4
	2 yıllık meslek yüksek okulu	8	13,1
	Açık öğretim fak.okul öncesi öğr.	1	1,6
Toplam		61	100,0

2.2. Amaçlara İlişkin Elde Edilen Bulgular

frekans dağılımı, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları Tablo 2'de görülmektedir

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin eğitici drama çalışmalarına ilişkin kişilik özelliklerinin

Tablo 2. Eğitici Drama Yöntemine Yönelik Kişilik Özellikleri

Eğitici drama yöntemine yönelik kişilik özelliği	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Fikrim yok		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum		X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Türkçeyi doğru ve düzgün kullanırım.	27	44,3	26	42,6	3	4,9	3	4,9	2	3,3	4,19
İnsanlarla iletişim kurmada kendimi yeterli bulurum.	25	41,0	31	50,8	3	4,9	1	1,6	1	1,6	4,27
Başkalarının duygularını anlamada empati kurarım.	29	47,5	27	44,3	3	4,9	4	6,6	1	1,6	4,34
Yapıcı ve yaratıcı düşünürüm.	24	39,3	29	47,5	3	4,9	4	6,6	1	1,6	4,16
Eleştirilere açık biriyim.	17	27,9	28	45,9	7	11,5	8	13,1	1	1,6	3,85
Müzik yeteneğine sahip biriyim.	14	23,0	25	41,0	14	23,0	6	9,8	2	3,3	3,70
Değişmeye açık, gelişmeye elverişli yapıya sahibim.	18	29,5	34	55,7	5	8,2	3	4,9	1	1,6	4,06
Lider bir yapıya sahibim.	9	31,1	31	50,8	4	6,6	6	9,8	1	1,6	4,00
Estetik becerilere sahibim.	22	36,1	29	47,5	7	11,5	1	1,6	2	3,3	4,11
Hoşgörülü biriyim.	22	36,1	30	49,2	4	6,6	3	4,9	2	3,3	4,09
Başkalarının duygularını anlamada koşulsuz kabul ederim.	13	21,3	19	31,1	3	4,9	19	31,1	7	11,5	3,19

Tablo 3. Öğretmenlerin Eğitici Dramaya Yönelik Genel Bilgi Düzeyi

Öğretmenin eğitici drama-ya yönelik genel bilgi düzeyi	Kesinlikle katılıyor		Katılıyor		Fikrim yok		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum		Xort
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Eğitici drama etkinlikleri, çocukların tartışan, olayları yaşayan ve yaratan kişi olarak çevrelerinde olup bitenleri daha iyi anlamalarını sağlar.	30	49,2	26	42,6	3	4,9	1	1,6	1	1,6	4,36
Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitici dramaya mutlaka yer verilmelidir.	35	57,4	22	36,1	3	4,9	-	-	1	1,6	4,47
Eğitici drama uygulayan öğretmenin, tekniğin gerektirdiği davranışlara sahip olması gerekmektedir.	33	54,1	24	39,3	2	3,3	1	1,6	1	1,6	4,42
Okul öncesinde eğitici drama etkinlikleri çocuklarda yaratıcılığı desteklemek amacıyla planlanmalıdır.	33	52,5	21	34,4	6	9,8	-	-	2	3,3	4,32
Eğitici dramada kullanılan yöntem ve teknikleri biliyorum.	11	18,0	32	52,5	10	16,4	5	8,2	3	4,9	3,70
Eğitici drama etkinliklerini biliyorum.	14	23,0	31	50,8	10	16,4	5	8,2	3	4,9	3,83
Eğitici dramanın uygulama aşamalarını biliyorum.	2	19,7	31	50,8	10	16,4	5	8,2	3	4,9	3,72
Günlük planımda eğitici drama etkinliklerini nasıl hazırlayacağımı biliyorum.	13	21,3	27	44,3	10	16,4	8	13,1	3	4,9	3,63
Eğitici drama etkinliklerini hazırlama ilkelerini biliyorum.	13	21,3	27	44,3	12	19,7	6	9,8	3	4,9	3,67
Eğitici drama ortamının nasıl hazırlanacağını biliyorum.	11	18,0	32	52,5	12	19,7	3	4,9	3	4,9	3,77
Çocukların kişilik özelliklerine göre etkinlikleri hazırlamayı biliyorum.	14	23,0	37	60,7	4	6,6	5	8,2	1	1,6	3,95
Eğitici dramada araç-gereçlerin önemini biliyorum.	17	27,9	32	52,5	8	13,1	3	4,9	1	1,6	4,00
Eğitici dramada araç-gereç hazırlama ilkelerini biliyorum.	13	21,3	29	47,5	13	21,3	5	8,2	1	1,6	3,78
Sınıf içinde farklı eğitim ortamları düzenlemeyi biliyorum.	15	24,6	35	57,4	4	6,6	5	8,2	2	3,3	3,98
Müze, park vb. ortamlarda eğitici drama etkinlikleri tasarlayabilirim.	12	19,7	33	54,1	9	14,8	6	9,8	1	1,6	3,80

Tablo 4. Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi

Levene Testi (.sig)	sd	Sum of squares (kareler toplamı)	Mean square	F	Sig(p)
---------------------	----	----------------------------------	-------------	---	--------

		(kareler ortalaması)					
b2	between groups	,000	3	650,945	216,982		
	within groups		57	2261,907	39,683	5,468	,002
	total		60	2912,852			
b3	between groups	,001	3	1278,393	426,131		
	within groups		57	6211,377	108,972	3,910	,013
	total		60	7489,770			
b4	between groups	,000	3	278,851	92,950		
	within groups		57	1210,953	21,245	4,375	,008
	total		60	1489,803			
b5	between groups	,202	3	55,403	18,468		
	within groups		57	1126,007	19,755	,935	,430
	total		60	1181,410			
b6	between groups	,346	3	7,496	2,499		
	within groups		57	1064,865	18,682	,134	,940
	total		60	1072,361			

b2: Eğitici drama yöntemine yönelik kişilik özellikleri

b3: Öğretmenin eğitici dramaya yönelik genel bilgi düzeyi

b4: Eğitici drama etkinlikleri ve öğrenme durumlama ilişkin yeterlilikler

b5: Drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikler

b6: Eğitici drama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar

$p < ,05 *$

* $p < ,05$ olduğundan anlamlı fark vardır.

Tablo 5. Mezuniyet Durumuna Göre Varyans Analizi

		Levene Testi (.sig)	sd	Sum of squares (kareler toplamı)	Mean square (kareler ortalaması)	F	Sig(p)
b2	between groups	1,214	5	989,179	197,836	5,656	,000
	within groups		55	1923,673	34,976		
	total		60	2912,852			
b3	between groups	,997	5	2445,880	489,176	5,334	,000
	within groups		55	5043,890	91,707		
	total		60	7489,770			
b4	between groups	,334	5	730,038	146,008	10,570	,000
	within groups		55	759,765	13,814		
	total		60	1489,803			
b5	between groups	1,815	5	258,252	51,650	3,077	,016
	within groups		55	923,158	16,785		
	total		60	1181,410			
b6	between groups	1,555	5	79,238	15,848	,878	,502
	within groups		55	993,122	18,057		
	total		60	1072,361			

b2: Eğitici drama yöntemine yönelik kişilik özellikleri

b3: Öğretmenin eğitici dramaya yönelik genel bilgi düzeyi

b4: Eğitici drama etkinlikleri ve öğrenme durumlama ilişkin yeterlilikler

b5: Drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikler

b6: Eğitici drama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar

$p < ,05 *$

* $p < ,05$ olduğundan anlamlı fark vardır.

Tablo 6. Cinsiyete Göre t-testi

		Levene Testi (.sig)	Cins.	N	Xort	Ss	t	p
b2	between groups	.						
	within groups		Kadın	60	39,9833	7,02174	,280	

total							
	Erkek	1	38,0000	.	.	.	,780
b3 between groups	Kadın	60	63,4000	11,25844	.	,300	,766
within groups total	Erkek	1	60,0000	.	.	.	
b4 between groups	Kadın	60	32,2833	5,02229	.	,253	,801
within groups total	Erkek	1	31,0000	.	.	.	
b5 between groups	Kadın	60	15,2333	4,34670	.	1,879	,065
within groups total	Erkek	1	7,0000	.	.	.	
b6 between groups	Kadın	60	19,2500	4,20905	.	1,237	,221
within groups total	Erkek	1	14,0000	.	.	.	

b2: Eğitici drama yöntemine yönelik kişilik özellikleri
b3: Öğretmenin eğitici dramaya yönelik genel bilgi düzeyi
b4: Eğitici drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikler
b5: Drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikler
b6: Eğitici drama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar

p>,05*

*p>,05 olduğundan anlamlı fark yok.

3. Tartışma

İlköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin yeterlilikleri değerlendirilmesine yönelik nitel türde araştırmalar yapılabilir. Eğitici dramanın yapıldığı ortamın özellikleri belirlenmeli ve fiziksel ortam ona göre düzenlenmelidir. Eğitici drama çalışmalarının yapılmasını engelleyen sorunlar üzerinde odaklanılıp bu konu hakkında ayrı bir çalışma yapılabilir. Drama yönteminden beklenen yararın sağlanması için, drama liderinin; yapıcı, yaratıcı ve drama ile ilgili gerekli bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Okul öncesi eğitim alanına öğretmen yetiştiren bölümlerdeki drama ders saatleri artırılabilir. Eğitim veren kurumlarda daha çok uygulamalara ağırlık verilebilir. Drama etkinliğini uygularken öğretmenlerin yetersiz oldukları konulardaki eksiklikleri gidermeleri için, dramayı yaygınlaştırma çabası içinde olan kurumlarla işbirliği yapılarak öğretmenlerin, uzmanların katıldığı toplantılar, uygulamalı çalışmalar yapılabilir.

4. Sonuçlar

4.1. Amaçlara ilişkin elde edilen bulgular ve yorumlar

4.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar

4.1.1.2. Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin %98,4'ünü kadın, %1,6' sı erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %26,2' si ön lisans, %54,1' ini lisans, %3,3' ü lisansüstü, '16,4'ünü diğer kesim oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %86,92u 1-10 yıl, %11,5'i 11-20 yıl, 1,6'sı 20 ve yukarı hizmet sürelerine sahiptir. Öğretmenlerin %63,9'u 20-29 yaş, %36,1'i 30-39 yaş aralığına sahipken 40-49 yaş ve 50 ve üstü yaş grubuna rastlanmamıştır. Öğretmenlerin %18'i 3-4yaş(24-48 ay) grubuyla, %36,1'i 5-6 yaş(49-72 ay) grubuyla çalışmaktadır. Öğretmenlerin %62,3'ü eğitici drama eğitimi alırken, %36,1' i drama eğitimi almamıştır. Öğretmenlerin %14,8'i kız meslek lisesi, %16,4'ü çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü, %34,4'ü okul öncesi öğretmenliği bölümü, %19,2'si 2 yıllık meslek yüksek okulu, %13,1'i açık ögr.fak.okul öncesi bölümü, %13,1'i diğer bölüm mezunudur.

4.1.1.3. Öğretmenlerin Eğitici Dramaya Yönelik Genel Bilgi Düzeyi

“Türkçeyi doğru ve düzgün kullanırım.” özelliği hakkında bilgiye sahip olma yeterliliğine”, öğretmenlerin %44,3’ü kesinlikle katılıyorum,%42,6’sı katılıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. “Türkçeyi doğru ve düzgün kullanırım “ kişilik özelliği hakkında bilgiye sahip olma yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması %4,19’dur.

Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin, “Türkçeyi doğru ve düzgün kullanırım.” kişilik özelliği hakkında bilgiye sahip olma alanında kendilerini yeterli olarak algıladıkları söylenebilir. Öğretmenlerin almış oldukları mesleki eğitimin ve kitap, dergi, gazete vb. gibi yayınları okumalarının, Türkçeyi doğru ve düzgün kullanmayı bilmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara göre tabloda verilen kişilik özellikleri hakkında bilgiye sahip olma alanında kendilerini yeterli olarak algıladıkları söylenebilir. Bunda, "Yapıcı, Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme" alanında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin almış oldukları eğitim bu sonucun çıkmasında etkili olmuş olabilir. "Yaratıcılık" kişilik özelliği alanında öğretmenler eğitim-öğretim sürecinde sıklıkla yaratıcılığı kullandıkları için, öğretmenlerin bu kişilik özellikleri gelişmiş olabilir.

4.1.1.4. Eğitici Drama Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar

Öğretmenlerin okullarında yaratıcı drama yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunların neler olduğu belirlenmiştir. Veri toplama aracında kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak, öğretmenlerin yüzde %21,3’ü drama yöntemini bilmediğini, %34,4’ü eğitici drama çalışmalarını uygulayabileceğim alan yok , %31,1’i eğitici drama çalışmalarında araç-gereç sıkıntısı yaşıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin drama yöntemini uygulamada karşılaştıkları en önemli sorunun” eğitici drama çalışmalarını uygulayabileceğim alan yok” olduğu anlaşılmaktadır. Bunda okulların fiziki alanlarının yetersiz oluşu, ayrı bir oyun alanlarının olmayışı gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir.

4.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar

4.1.2.1. Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları

“Eğitici drama yöntemine yönelik kişilik özelliklerinin” p değeri ,002 olduğundan, Eğitici drama yöntemine yönelik kişilik özelliklerinin eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmektedir.

4.1.2.2. Genel Bilgi Düzeyine Göre Varyans Analizi Sonuçları

“Öğretmenin eğitici dramaya yönelik genel bilgi düzeyinin” p değeri ,013 olduğundan, öğretmenin eğitici dramaya yönelik genel bilgi düzeyinin eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmektedir.

4.1.2.3. Öğrenme Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Öğretmenlerin “Eğitici drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına” ilişkin yeterliliklerinin p değeri ,008 olduğundan, eğitici drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterliliklerinin eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmektedir.

4.1.2.4. Eğitici Drama Etkinliklerinin Değerlendirilmesine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Öğretmenlerin “Eğitici drama etkinliklerinin değerlendirilmesine” yönelik yeterliliklerin p değeri ,430 olduğundan Eğitici drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterliliklerin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı görülmektedir.

“Eğitici drama yöntemine yönelik kişilik özelliklerinin”, Eğitici dramaya yönelik genel bilgi düzeyinin, Eğitici drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterliliklerin, p değeri ,000 olduğundan, bu özellikler ile mezun olduğu bölümün farklılaştığı görülmektedir. “Eğitici drama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar” a yönelik p değeri ,940 olduğundan “Eğitici drama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar” ın eğitim durumuna göre farklılaşmadığı görülmektedir. Yapılan One-way Anova sonuçlarına göre, öğretmenlerin;

Eğitici drama yöntemine yönelik kişilik özelliklerinin,

Eğitici dramaya yönelik genel bilgi düzeyinin,

Eğitici drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterliliklerin,

Drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterliliklerin,

Eğitici drama uygulamalarında karşılaşılan sorunlarının mesleki hizmet süresi ile yaşlara göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 6’ya göre Yapılan t-testi sonucuna göre erkek sayısının 1 olmasından dolayı,

Eğitici drama yöntemine yönelik kişilik özelliklerinin,

Eğitici dramaya yönelik genel bilgi düzeyinin,

Eğitici drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterliliklerin,

Drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterliliklerin, cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Eğitici drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikleri ile Drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri eğitim alma durumuna göre farklılaşmadığı görülmektedir. Eğitici dramaya yönelik genel bilgi düzeyi ile

Eğitici drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikleri çalışma saatlerine göre farklılaşmaktadır.

Kaynakça

- Önder, A. (2003). Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları. Morpa kültür yayınları, 280 s., İstanbul.
- Özer, D. (1996). Anaokulları için gelişimsel eğitim programı. Ya-pa Yayınları, 58 s.İstanbul.
- Dalbudak, Z. (2006). *Anaokulu Öğretmenlerinin Drama Etkinliklerini Kullanmaları üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, İ.N. (2008). *İlköğretim birinci kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemine İlişkin Yeterlilik ve Uygulama Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbey, S. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Fen Etkinliklerine İlişkin Yeterliliklerinin Belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyükoztürk,Ş. (2007). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, 2012, Pegem Akademi.
- Güler,M. (2006). *Okul öncesi Öğretmenlerinin Müzik Etkinliklerini Gerçekleştirme Durumlarına İlişkin Yeterliliklerinin Belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Eskişehir.
- Ayvaci, Hakan Şevki; Devocioğlu, Yasemin; Yiğit, Nevzat. (2002). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Fen ve Doğa Etkinliklerindeki Yeterliliklerinin Belirlenmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.(Bildiriler),Eylül, Ankara,1-5.
- Çimen, Serap. (2001). *Analoji (Benzetişim) İle oyunlaştırma*. Dramaya Çok Yönlü Bakış. 90, 93,95., Şubat.Türkiye 2. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri-2000.
- San, İ. (2002). Yaratıcı drama-eğitsel boyutları. Yaratıcı Drama 1985-1995, Adıgüzel H.Ö. (Ed.). Naturel yayıncılık, s. 81-90, Ankara.
- Uysal, N. (1996). Anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına olan etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, 115 s.Ankara.

İlkokul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik ve Girişimcilik Becerileri Arasındaki İlişki (Bağcılar ve Bakırköy İlçeleri Örneği)

Muhammed ÇELİK*

Osman TİTREK**

Özet

Bu araştırma, öğretmen algılarına göre ilkökul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve girişimcilik becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda araştırmanın evreni olarak İstanbul İli Bağcılar ve Bakırköy İlçeleri seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini ise bu ilçelerdeki özel ve devlet okullarında görev yapan basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile yansızlık kuralına dayalı olarak seçilen 625 öğretmen oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen çalışmada kullanılan "Girişimcilik Ölçeği" Ağca'nın (2004) yaptığı çalışmadan okul yöneticilerine uyarlaması yapıldıktan sonra alınmıştır. Dönüşümcü liderlik için ise Brestrich (1999) tarafından hazırlanan "Dönüşümcü Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiş ve analizde, t-test, varyans analizi ve korelasyon teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin okul yöneticilerini hem dönüşümcü lider hem de girişimci olarak algıladıkları söylenebilir. Aynı zamanda dönüşümcü liderlik ile girişimcilik arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Dönüşümcü liderlik, girişimcilik, okul yöneticisi, ilkökul.

Abstract

This research aims to suggest the relationship between primary school principals' transformational leadership and entrepreneurship skills according to teachers' perceptions. Therefore, Bağcılar and Bakırköy Districts of İstanbul Province are chosen as the population of the research, and 625 teachers worked for private and state schools in Bağcılar and Bakırköy as the sample are chosen with simple random sampling by being based on the principal of neutrality for the research. This research is carried out with relational screening model. "Entrepreneurship Scale" is taken from the study which is carried out by Ağca (2004) after its adaptation is done according to school principals. "Transformational Leadership Scale" prepared by Brestrich (1999) for is used for the study in order to determine school principal's transformational leadership levels, too. In the analysis of the data, t-test, variance analysis and correlation techniques are applied, and for these SPSS package program is used.

According to the research conclusion, it can be said that teachers perceive their school principals as both a transformational leader and an entrepreneur. In the meantime, it can be stated that there is a positive aspect, medium-level, meaningful relationship between transformational leadership and entrepreneurship.

Key Words: Transformational leadership, entrepreneurship, school principal, primary school.

Giriş

Çağımızın en önemli gerçeği değişimdir. Her şey süratle değişmekte, örgütler de bu süratli değişime ayak uydurma mücadelesini vermektedirler; fakat bu değişime uyum sağlamak zordur ve planlı bir çalışmayı gerektirir (Tunçer, 2011: 58). Bu hızlı değişim, hiç kuşkusuz eğitim sistemi ve kurumlarını da etkiler hale gelmeye başlamıştır. Bu değişim süreci ile önem kazanmaya başlayan bir kavram olarak dönüşümcü liderlik stili görüşü pek çok uzmanın

çalışmasında (Bass 1985; Conger ve Kanungo, 1987, 1988; House, 1977; Podsakoff, McKenzie, Moorman ve Fetter 1990; Tichy ve Devanna, 1986; Trice ve Beyer, 1986; Yukl, 1989) yer almıştır (Lowe ve Galen, 1996; Dursun, 2009: 20).

Dönüşümcü liderlik; etkin olarak değişimi yürürlüğe koymak, bu değişime kılavuzluk edecek ileri görüşlülüğü yaratmak, değişim için duyulan ihtiyacı tanımlamada lidere olanak tanıyacak yeteneklerin bir kümesidir. Dönüşümcü liderlikte örgütün iç çevresinin denetim ve eş güdümüne dayalı bir liderlik anlayışından çok, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve yenilikçi bir liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır (Keçecioglu, 2003: 34; Çelik, 2007: 141). Dönüşümcü liderliğin temelinde değişim, yenilik ve girişimcilik vardır (Şen ve Yaşlıoğlu, 2010: 97).

Girişimcilik; ortaçağda kullanılan "entreprenere" kelimesinin kökünden gelir. Anlamı iş yapandır. Bu

* Öğretmen Zeynep Bedia Kılıçoğlu Ortaokulu, İstanbul, Bağcılar 34200;wizard_teacher@hotmail.com

** Doç.Dr. Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Hendek 54300; otitrek@gmail.com

kavram zaman içinde gelişerek, özellikle 20. yüzyıl-da daha çok risk alma, yenilikleri yakalama, fırsatları değerlendirme ve tüm bunların hayata geçirilme süreci olarak adlandırılmaya başlanmıştır (Varol ve Güler, 2005: 9).

Schumpeter'a (1934) göre girişimci yenilik peşinde koşan ve yenilikler getirebilen kimsedir. Girişimci, var olan kaynakları harmanlayarak yeni bileşimlere gidebilen, yeni bileşimler oluşturabilen kişidir (Eyuboğlu, 2003: 11).

Girişimcinin fırsatları yakalayarak risk alma, yenilik yapma, başarıya ihtiyaç duyma, kendine güvenme, değişimin farkına varma ve başlatma özelliği ile dönüşümcü liderin formal ile birlikte informal iletişime önem vermesi, ortak bir vizyon etrafında toplanmış personelini yüksek güdüleme, hedefe ulaşma da farklı seçenekleri açık hale getirme, günün gereklerine uygun, geleceği okuyabilen değişim ve dönüşümden yana olması girişimcilik ile dönüşümcü liderlik arasında bir ilişki olabileceğini akla getirmektedir.

Nitekim dönüşümcü liderlik ve girişimcilik becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların çoğunun ortak yönü dönüşümcü liderlik ve girişimcilik becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğudur (Ling, Şimşek, Lubatkin ve Veigo, 2008; Politis ve Politis, 2009; Raposo ve Paço, 2011; Yıts-haki, 2012; Philips, 2012; Kang, 2013).

Araştırmanın genel problemi; dönüşümcü liderlik ve girişimcilik becerileri arasında bir ilişki var mıdır? Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

- 1.Öğretmenlerin, okul yöneticilerini girişimcilik boyutları açısından algıları ne düzeydedir?
- 2.Öğretmenlerin, okul yöneticilerini dönüşümcü liderlik boyutları açısından algıları ne düzeydedir?
- 3.Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile girişimcilik becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

İstanbul İli Bağcılar ve Bakırköy İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ne bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına ilkokul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve girişimcilik becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma İstanbul İli Bağcılar ve Bakırköy İlçeleri ile sınırlı tutulmuş olup, sınıf öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Yansızlık kuralına

göre, öğretmenlere 15 Ekim 2012 – 15 Şubat 2013 tarihleri arasında hazırlanan anket formları uygulanmıştır. Zaman ve maliyet nedeniyle denekler, basit tesadüfî örneklem yöntemi ile seçilmiştir ve 625 öğretmen araştırma örneklemini oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Uygulanan form, üç bölüm ve toplam 54 sorudan oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili 4 soru; ikinci bölümde okul yöneticilerinin girişimcilik özellikleri ile ilgili 27 soru, üçüncü bölümde ise okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini belirlemeye yönelik 23 soru vardır.

"Girişimcilik Ölçeği" Ağca (2004) tarafından hazırlanmıştır; ancak söz konusu ölçek, bu çalışmaya okul yöneticilerine uyarlaması yapıldıktan sonra alınmıştır. Dönüşümcü liderlik için ise Brestrich (1999) tarafından hazırlanan "Dönüşümcü Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Girişimcilik ve Dönüşümcü Liderlik ölçekleri için faktörlerin yorumlanmasında seçenekler için aşağıda verilen sınırlar kabul edilmiştir: Ölçekler değerlendirilirken seçeneklere 1 ile 4 arası puan verilmiştir ve puanlara verilen değer arttıkça öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin girişimcilik ve dönüşümcü liderlik özelliklerinin varlık durumunun arttığı düşünülmüştür. Girişimcilik ve Dönüşümcü Liderlik ölçekleri için faktörlerin yorumlanmasında seçenekler için aşağıda verilen sınırlar kabul edilmiştir: Tamamen Katılıyorum: (4.00 – 3.26); Katılıyorum: (3.25 – 2.51); Katılmıyorum: (2.50 – 1.76); Hiç Katılmıyorum: (1.75 – 1.00).

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 18.0 paket programı ile analiz edilmiş ve analizde; t-test, varyans analizi ve korelasyon teknikleri kullanılmıştır.

Bu çalışmada, girişimcilik becerileri ölçeğinin güvenilirliği $\alpha=0.61$ olarak bulunmuştur. Girişimciliğin alt boyutlarından başarı gereksiniminin Cronbach's Alpha değeri $\alpha=0.55$; belirsizliğe tolerans alt boyutunun Cronbach's Alpha değeri $\alpha=0.82$; kendine güven alt boyutunun Cronbach's Alpha değeri $\alpha=0.58$; yenilik alt boyutunun Cronbach's Alpha değeri $\alpha=0.53$; risk alma alt boyutunun Cronbach's Alpha değeri $\alpha=0.62$ ve kontrol odağı alt boyutunun Cronbach's Alpha değeri $\alpha=0.58$ bulunmuştur. Bu veriler girişimcilik becerileri ölçeğinin bu çalışmada güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada, dönüşümcü liderlik ölçeğinin güvenilirliği $\alpha=0.92$ olarak bulunmuştur. Dönüşümcü liderlik ölçeğinin boyutlarından vizyon ve ilham sağlamanın Cronbach's Alpha değeri $\alpha=0.91$; davranış modelleri oluşturma alt boyutunun Cronbach's Alpha değeri $\alpha=0.92$; grup amaçları için kendini adama alt boyutunun Cronbach's Alpha değeri $\alpha=0.91$; bireysel destek sağlama alt boyutunun

Cronbach's Alpha değeri $\alpha=0.92$; entelektüel istek uyandırma alt boyutunun Cronbach's Alpha değeri $\alpha=0.92$ ve yüksek performans beklentisini gündemde tutma alt boyutunun Cronbach's Alpha değeri $\alpha=0.94$ bulunmuştur. Bu veriler dönüşümcü liderlik ölçeğinin bu araştırmada güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin girişimcilik becerileri ve dönüşümcü liderliklerini betimleme ölçeklerine verdikleri yanıtlar doğrultusunda istatistiksel analizler uygulanmıştır. Bulguların sonuçlarına göre, yorum ve değerlendirmelerde bulunulmuştur. Tablo 1'de öğretmenlerin okul yöneticilerini girişimcilik becerilerinin boyutlarına ilişkin algıları verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerini Girişimcilik Becerileri Boyutlarına İlişkin Algıları

Girişimcilik Becerileri Boyutları	\bar{x}	SS
Başarı Gereksinimi	2.74	0.860
Belirsizliğe Tolerans	2.21	0.796
Kendine Güven	2.70	0.837
Yenilik	2.76	0.958
Risk Alma Eğilimi	2.44	0.777
İçsel Kontrol Hissi	2.84	0.781

Tablo 1'de gösterilen girişimcilik becerilerinin 6 boyutu ile ilgili 27 davranış öğretmenlere sorulmuş ve öğretmenler bu davranışlara ilişkin değerlendirme yapmışlardır. Öğretmenlerin algılarına göre, tüm davranışlarda hesaplanan aritmetik ortalama değerleri; ($\bar{x} = 2,21$) ile ($\bar{x} = 2,84$) arasında değişmektedir ve genel aritmetik ortalama ($\bar{x} = 2,61$)'dir.

Bu sonuçlara göre öğretmenler okul yöneticilerini girişimcilik becerilerine sahip olarak algıladıkları söylenebilir.

Tablo 2'de öğretmenlerin okul yöneticilerini dönüşümcü liderlik boyutlarına ilişkin algıları verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerini Dönüşümcü Liderlik Boyutlarına İlişkin Algıları

Dönüşümcü Liderlik Boyutları	\bar{x}	SS
Vizyon ve İlham Sağlama	2.83	0.835
Davranış Modelleri Oluşturma	2.75	0.857
Grup Amaçları İçin Kendini Adama	2.77	0.840
Bireysel Destek Sağlama	2.73	0.967
Entelektüel İstek Uyandırma	2.71	0.815
Yüksek Performans Beklentisini Gündemde Tutma	2.91	0.828

Tablo 2'de gösterilen dönüşümcü liderliğin 6 boyutu ile ilgili 23 davranış öğretmenlere sorulmuş ve öğretmenler bu davranışlara ilişkin değerlendirme yapmışlardır. Öğretmenlerin algılarına göre, tüm davranışlarda hesaplanan aritmetik ortalama değerleri; ($\bar{x} = 2,71$) ile ($\bar{x} = 2,91$) arasında değişmektedir ve genel aritmetik ortalama ($\bar{x} = 2,78$)'dir. Bu sonuçlara göre öğretmenler okul yöneticilerini dönüşümcü lider olarak algıladıkları söylenebilir.

Tablo 3'te öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlikleri ile girişimcilik becerileri arasındaki ilişki verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlikleri İle Girişimcilik Becerileri Arasındaki İlişki

	Başarı Gereksimi	Belirsizliğe Tolerans	Kendine Güven	Yenilik	Risk Alma Eğilimi	İçsel Kontrol Hissi	Vizyon ve İlham Sağlama	Davranış Modelleri Oluşturma	Grup Amaçları İçin Kendini Adama	Bireysel Destek Sağlama	Entelektüel İstek Uyandırma	Yüksek Performans Beklentisini Gündemde Tutma
Başarı Gereksinimi	1											
Belirsizliğe Tolerans	-,385(**)	1										
Kendine Güven	,558(**)	-,348(**)	1									
Yenilik	,604(**)	-,364(**)	,618(**)	1								
Risk Alma Eğilimi	,419(**)	-,229(**)	,334(**)	,432(**)	1							
İçsel Kontrol Hissi	,572(**)	-,343(**)	,467(**)	,545(**)	,449(**)	1						
Vizyon ve İlham Sağlama	,728(**)	-,486(**)	,584(**)	,649(**)	,484(**)	,588(**)	1					
Davranış Modelleri Oluşturma	,685(**)	-,435(**)	,550(**)	,601(**)	,436(**)	,570(**)	,875(**)	1				
Grup Amaçları için Ken. Ada.	,738(**)	-,464(**)	,581(**)	,647(**)	,424(**)	,611(**)	,884(**)	,852(**)	1			
Bireysel Destek Sağlama	,649(**)	-,440(**)	,499(**)	,523(**)	,398(**)	,529(**)	,781(**)	,747(**)	,808(**)	1		
Entelektüel İstek Uyandırma	,644(**)	-,423(**)	,523(**)	,541(**)	,390(**)	,539(**)	,779(**)	,775(**)	,815(**)	,806(**)	1	
Yüksek Perf. Bek. Gün. Tut.	,577(**)	-,427(**)	,432(**)	,441(**)	,364(**)	,526(**)	,696(**)	,633(**)	,716(**)	,676(**)	,684(**)	1

Tablo 3 incelendiğinde dönüşümcü liderliğin 6 boyutu ile ilgili 23 davranış; girişimcilik becerilerinin 6 boyutu ile ilgili 27 davranış öğretmenlere sorulmuş; dönüşümcü liderlik ve girişimcilik becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre, tüm davranışlarda hesaplanan korelasyon değerleri; ($r = -0,486$; $p < 0,01$) ile ($r = 0,884$; $p < 0,01$) arasında değişmektedir ve tüm boyutlarda ortalama korelasyon değeri ($r = 0,520$; $p < 0,01$)'dir. Bu sonuçlara göre öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlikleri ile girişimcilik becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Öneriler

Öğretmen algılarına göre ilkökul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve girişimcilik becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin ne düzeyde girişimcilik becerilerine sahip olduğuna dair bulgular incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun olumlu yönde görüş bildirdiği söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin okul yöneticilerini girişimci olarak algıladıkları ifade edilebilir.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin girişimcilik becerilerinin boyutlarına yönelik değerlendirmeleri sıralandığında "kontrol odağı" ilk sırada; "yenilik" ikinci sırada, "başarı gereksinimi" üçüncü sırada, "kendine güven" dördüncü sırada, "risk alma" beşinci sırada, "belirsizliğe tolerans"ın ise son sırada yer aldığı görülmüştür. Bu sonuç, okul yöneticilerinin herhangi bir girişim yaparken daha kontrollü davrandıkları ve belirsiz durumlardan sakınmaya özen gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin ne düzeyde dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olduğuna dair bulgular incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu yönde görüş bildirdiği görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin okul yöneticilerini dönüşümcü lider olarak algıladıkları ifade edilebilir. Bu sonuç diğer araştırma bulgularıyla desteklenmektedir (Karip, 1998; Çelik, 1998;

Eraslan, 2003; Klingensmith, 2007; Bilir, 2007; Çetiner, 2008; Dursun, 2009; Kurt, 2009; Sönmez, 2010; Toksöz, 2010; Uzer, 2010). Ancak araştırma bulgularımızla paralellik göstermeyen sonuçlar da çıkmıştır. Güneş ve Buluç'un (2012) araştırma bulgularına göre okul müdürleri dönüşümcü liderlik davranışlarını yeterince sergilememektedirler.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve girişimcilik becerileri düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre dönüşümcü liderlik özelliğine sahip okul yöneticilerinin girişimcilik becerilerine de sahip oldukları söylenebilir. Bu sonuç, hepsi eğitim alanında olmasa da farklı alanlarda yapılan diğer araştırma bulgularıyla desteklenmektedir (Ling, Şimşek, Lubatkin ve Veigo, 2008; Politis ve Politis, 2009; Raposo ve Paço, 2011; Yits-haki, 2012; Philips, 2012; Kang, 2013).

Sonuç olarak, öğretmenlerin okul yöneticilerini hem dönüşümcü lider hem de girişimci olarak algıladıkları ifade edilebilir, ayrıca dönüşümcü liderlik ile girişimcilik arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın sonuçları ışığında araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu araştırmanın verileri, yalnızca İstanbul İli Bağcılar ve Bakırköy İlçeleri'ndeki ilkokullardan toplanmıştır. Araştırma evreni daha da genişletilerek Türkiye'deki ilkökul, ortaokul ve liseler için de genellemelede bulunulabilir. Böylece Türkiye'deki tüm okulların genel bir profili çıkarılabilir. Ayrıca çalışmanın evreni, öğretmenlerin algıları ile sınırlı tutulmuştur, okul yöneticilerinin de kendilerini nasıl algıladıkları yeni yapılacak araştırmalara dâhil edilebilir.
- Dönüşümcü liderlik ve girişimcilik becerileri üzerine daha fazla çalışma yapılabilir, yeni ölçekler geliştirilebilir, dönüşümcü liderliğin ve girişimciliğin farklı kavramlarla ilişkileri irdelenebilir.

Kaynakça

- Ağca, V. (2004). *İç Girişimcilik Yapısı ve Firma Performansına Etkileri: Denizli Tekstil Sektöründeki Firmalarda Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyon.
- Bilir, M. E. (2007). *Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Brestrich, E. T. (1999). *Yönetim Düşüncesinin Evriminde Liderliğin Gelişimi ve Dönüşümcü Liderlik ve Bir Uygulama Örneği*. Yayınlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde Dönüşümcü Liderlik. *Eğitim Yönetimi*, 4 (16), 423 – 442.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çetiner, A. (2008). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Burdur İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Isparta.

- Dursun, Y. (2009). *Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ile Yöneticileri İçin Algıladıkları Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki (Karabük İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Eraslan, L. (2003). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri (Kırıkkale İli Örneği)* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kırıkkale.
- Eyuboğlu, D. (2003). *Girişimciliğin Geliştirilmesi*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları No:668.
- Güneş, A. M. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim Okullarında Dönüşümcü Liderlik ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (3), 411 – 437.
- Kang, J. K. (2013). *CEOs' Transformational Leadership and Managers' Innovative Behavior: The Investigation of Intervening Effects in an Entrepreneurial Context*. Unpublished doctoral dissertation. The George Washington University.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü Liderlik. *Eğitim Yönetimi*, 4 (16), 443 – 465.
- Keçecioglu, T. (2003). *Değişim Yolunda İyi Bir Öğrenci ve İyi Bir Öğretmen: Liderlik ve Liderler*. İstanbul: Okumuş Adam Yayıncılık ve Eğitim Hizmetleri.
- Klingensmith, E. N. (2007). *The Relative Impact of Principal Managerial, Instructional, and Transformational Leadership on Student Achievement in Missouri Middle Level Schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri: Columbia.
- Kurt, T. (2009). *Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Kolektif Yeterliği ve Öz Yeterliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Ling Y., Şimşek Z., Lubatkin M. ve Veiga J. (2008). Transformational Leadership's Role in Promoting Corporate Entrepreneurship: Examining The Ceo-Tmt Interface. *Academy of Management Journal*, 51 (3), 557 – 576.
- Philips, J. M. (2012). *The Entrepreneurial Esquire: Entrepreneurial Climate as a Mediator Between Transformational Leadership and Performance in Law Firms*. Unpublished doctoral dissertation. The George Washington University.
- Politis, J. ve Politis, D. (5 – 6 November 2009). The Relationship of Mainstream Leadership Styles to Entrepreneurial Orientation. *Proceedings of the European Conference on Management, Leadership & Governance*. Hellenic American University & ATEExcelixi, Athens, Greece.
- Raposo, M. ve Paco, A. (2011). Entrepreneurship Education: Relationship Between Education and Entrepreneurial Activity. *Psicothema*, 23(3), 453 – 457.
- Sönmez, S. (2010). *Örgütlerde Duygusal Zekanın Dönüşümsel Liderlik Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Zonguldak.
- Şen, Y. ve Yaşhoğlu, M. M. (2010). Dönüşümcü Liderliğin Yeniliği Destekleyici Örgüt İklimi Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 21 (66), 97 – 117.
- Toksöz, S. (2010). *21. Yüzyılın Liderlik Anlayışı Olarak Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Algılarına Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel Değişim ve Liderlik. *Sayıştay Dergisi*, 80, 57 – 83.
- Uzer, M. (2010). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Silivri İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Varol, A. ve Güler, M. E. (2005). *Girişimcilik*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Yitshaki, R. (2012). How Do Entrepreneurs' Emotional Intelligence and Transformational Leadership Orientation Impact New Ventures' Growth? *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 25 (3), 357 -374.

Okul Yöneticilerinin Liderlik Uygulamaları ile Okul Geliştirme Çalışmalarını Uygulama Düzeyleri

Ayşe ÇETİNER

Özet

Bir okulun gelişmesinde en önemli görev okul yöneticisine aittir. Okul yöneticisi liderlik vasfına sahip olmalı ve ortak hedefler doğrultusunda bireylerin davranışlarını yönlendirebilmelidir. Okulun tek amacı eğitim vermek değil, farklı değerler arasında dengeyi kurabilmek ve öğretmenler ile birlikte okul kültürü oluşturmak olmalıdır. Grup kimliği bireylerin gelişmesini ve topluma uyum sağlamalarına katkıda bulunur. Okul kültürü oluşturmanın en etkin yolu çeşitli faaliyetler düzenleyerek üyelerin bağlılık duygusunu ortaya çıkarmaktır. Bu kültür zamanla tüm personelin ve öğrencilerin davranışlarını şekillendiren, okul dışı yaşantılarında da etkin, görünmez bir güç haline gelir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin liderlik uygulamaları ile okul geliştirme çalışmalarını uygulama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için İstanbul İli Esenyurt İlçesi İlkokulu ve Ortaokulu öğretmenlerine anket uygulanmıştır. 350 öğretmen üzerinde sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler; liderlik, okul yöneticisi, okul geliştirme

School Administrators' Levels of Application of School Improvement and Leadership Practices

Abstract

The most important duty for a school to develop is belong to school manager. School manager should have leadership qualities and should lead behaviors of individuals for the purposes of common goals. School's aim is not just education but to be able to strike a balance between different values and to create school culture with teachers. Group identity helps individuals to develop and to harmonize with society. The most effective way of creating school culture is to expose faithfulness of members by organizing activities. After a while, this culture will become an invisible power which shapes behaviors of all the employees and students and it will be effective in their out of school life. According to this, survey applied the teachers of primary and secondary school at Esenyurt, Istanbul practiced to examine the relationship between leadership practices of school managers and the level of practices on developing school studies. They tried to reach conclusion by 350 teachers.

Key words; leadership, school manager, school development

1. Giriş

Yöneticilik ve liderlik özelliklerine sahip olmak, bilgi ve becerilerin eldeki kaynaklarla birlikte en verimli şekilde kullanılması ile doğru orantılıdır. Fakat yapılan araştırmalar yöneticilik ve liderlik kavramlarının yöneticiler tarafından tam anlamıyla anlaşılmadığını göstermektedir. Bu aşamada liderlik ve yöneticilik kavramları yöneticilere ve yönetici adaylarına yol göstermesi açısından aşağıda irdelenmiştir.

Geçmişten günümüze liderlik kavramı üzerine birçok tanımlama yapılmıştır. Bunların bir kısmı liderliği süreç ve özellik kapsamında ele almıştır. Süreç adı altında liderlik; herhangi bir baskı ve zorlama içermeden, ortak hedefe ulaşmak için, kişilerin faaliyetlerinin koordine edilmesi ve yönetilmesidir.

Liderlik, başarının elde edilmesi için okul yöneticisinin sahip olması gereken en önemli özelliktir ve doğrudan liderin yaptıkları ile alakalıdır. Lider, diğer kişilerin davranış ve tutumlarını yönlendirebilen, aynı zamanda gruba bizzat dahil olan kişidir.

Özetle, lider çevresindeki gruba dahil kişilerin üzerinde etki sahibi olarak kişilerin davranışlarını belirli amaçlar doğrultusunda etkileyebilen kişidir. Bu düşünceden yola çıkıldığında liderlik, insanları ortak hedefler etrafında toplayabilme ve aynı zamanda bu hedefler doğrultusunda bireyleri harekete geçirebilme kabiliyeti olarak değerlendirilebilir. Yönetici, ona bağlı olan kişileri araç olarak görüp kurumun hedeflerine ulaşmak için çalışan kişidir (Bakan ve Bulut, 2004: 153).

Okul yalnızca bir öğretim kurumu olarak değerlendirilmemesi gereken, farklı değerleri içinde barındıran bir örgüttür. Okulun asli görevlerinden biri ise kişileri topluma kazandırmak amacıyla farklı ekonomik, politik ve sosyal değerlerin çatıştığı noktada dengeyi sağlamaktır. Bu dengeyi sağlayabilmesi için bireylere farklı değerleri ve koşulları açıklamalıdır. Bu noktada gerek bizzat gerekse öğretmenler aracılığıyla dengelerin kurulmasını ve bireylere gerekli açıklamaların yapılmasını sağlamakla görevli olan kişi okul yöneticisidir. Okul yöneticisi, kültürel bir

liderdir ve farklı değerler arasında bağlayıcı olmalı ve dengeyi sağlamalıdır (Bursalıoğlu, 1987:87).

Aynı amaçlar için okuldaki herkesin çabalamasını sağlayan ve ortaya çıkan bütün eylemlerin arkasında yatan asıl güç okul kültürüdür (Prosser,1999:1). Okul kültürü, kişiler için önemli olanı ve bu noktada bireylerin tutumlarının ne yönde olması gerektiğini belirler (Turner ve Crang,1996:1). Okul kültürünü oluşturan bir diğer unsur ise grup kimliğidir. Her bir okulun grup kimliği birbirinden farklıdır bu sebeple gruplar birbirinden ayrıdır. Grup kimliği zaman kavramıyla yıkılmaz ve grupta bulunan her birey etkisi altındadır. Bu soyut durum okula yaklaşıldıkça, okul yöneticisi, öğretmenler ve öğrenciler arasında bulunan iletişimin ışığında görülür. Geçmişten günümüze kadar hava, iklim veya ethos adıyla da adlandırılmış bu duygulara okul kültürü adı verilir (İpek,1999:411-422). Bazı çalışmalarda bu kültür okuldan ziyade sınıfa yönelik olarak ele alınmıştır. Buna karşın bazı çalışmalarda okul kültürü görünmeyen fakat güçlü etki sahibi olan değerler bazında ele alınmamış, bireyler arasındaki iletişim, karar alma aşaması ve ödüle dayalı destek sistemlerinin önemi öne çıkarılmıştır.

Okul yöneticisinin ve dolayısıyla öğretmenlerin asıl hedefi kendilerini de dahil ederek bireyleri davranış açısından farklı kılmak ve onlara kültür yönünden kazanımlar sağlamaktır. Okul kültürü özerktir. Okulların faaliyetleri aynı da olsa birbirine benzememesi sebebi de budur. Okul kültürünü oluşturmak okul yöneticisinin en önemli görevleri arasında yer alır. Bu kültür yönetici veya diğer personeller tarafından dışarıdan getirilip adapte de edilebilir, okul bünyesinde de geliştirilebilir. Bu oluşum sürecinde değerler ve inançlar, okuldaki bireylerin davranış ve söylemlerine sosyal anlam yükler ve zaman geçtikçe bireylerin davranışlarına yön verir (İpek,1999). Dolayısıyla okul kültürü, içinde barındırdığı her bireyin yalnız okul içerisinde değil, aynı zamanda okul dışı yaşantısındaki hayat tarzı anlamına da gelir. Bireyin hayata olan bakış açısında etkiler (Balci,1993:183). Okul içerisinde paylaşılan ortak değerlerin geliştirilmesi bu noktada önem arz etmektedir. Okul yöneticilerinin tutum ve değerleri okuldaki diğer bireylerin davranışlarını, olaylara karşı bakış açılarını etkilemektedir (Leithwood, 1999: 679-706).

Okul yöneticisinin liderlik özellikleri, okul kültürü oluşturmada ve bu kültürü öğretmenleri de kapsama alanına alıp gerekirse onlar aracılığıyla diğer bireylere ulaştırmada önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin okul kültürünü benimseyip buna uyum sağlayabilmesi okul yöneticisinin liderlik özelliğine bağlıdır. Kültür oluşturmadaki başarı doğrudan okulun başarısını etkiler. Liderliğin temeli sağlam bir kültür oluşturmakta yatar. Okul kültürü ne kadar sağlamsa okuldaki bireylerin sahiplen-

me duygusu ve kurum için iyi şeyler yapmaya çabalaması isteği o kadar güçlü olur. Bu sayede herkes kendisini okul ile özdeşleştirir ve soyut bir kavram olan okul kültürü işlevsel bir boyut kazanır.

Okul yöneticisi kültürel bir lider olarak okuldaki diğer üyelerin okula bağlılık duygusu beslemelerini, değerler ve normlar çerçevesinde birleşmelerini, başarıyı hedefleyip bu amaçla isteyerek çalışmalarını sağlar. Kültürel lider olmak demek okuldaki üyelerin çalışma kapasitesini var olan koşullar altında mümkün olduğu kadar geliştirmek demektir. Güçlü bir okul kültürü oluşturabilmek için okul yöneticisinin önderlik yapabilmesi, bireyler arasında iletişimi kuvvetlendirip verimli bir okul kültürü oluşturabiliyor olması gerekir. Yöneticinin rolü yalnız okul içi faaliyetlerle sınırlı kalmaz aynı zamanda okul dışına da bu kültürün yansıtılması ve tanıtılması gerekir. Böylelikle öğrencilerin okula karşı sorumluluk ve bağlılık duygusu güç kazanır. Yarışmalar, spor faaliyetleri gibi öğrencileri motive eden çeşitli aktiviteler düzenlenmeli. Bu sayede kültürel lider okul üyelerinin kurumu benimsemesini sağlar ve bireyler artık okulu bir zorunluluk değil üyesi olduğu bir aile olarak görmeye başlar ve bir bütünlük oluşur. Böylelikle kurumun ayakta kalma süresi uzar (Başaran,1991:249).

Okul liderinin sağlıklı bir okul kültürü oluşturmada tek başına deneyim sahibi olması yeterli değildir. Bununla beraber değerler çatışması yaşanmaması adına, yeterli düzeyde sosyo ekonomik ve politik gelişmeler hakkında bilgi sahibi olmalı ve bu sayede bazı öngörülerde bulunabilmelidir. Bazı kamusal kurumlarda öğrenci müşteri gibi algılanmamakta ve yeterince önem arz etmemektedir. Fakat öngörülen gelişmelere göre, önümüzdeki yıllarda özel okullarda oransal bir artış görülecektir ve bu durum okul kültürleri arasında bir yarış ortamı doğuracaktır. Bu nedenle kamu kurumları da kendilerini bu kültürel kazanım savaşının içinde bulacaklardır. Yapılan bir araştırma özel okullarda oluşturulan okul kültürünün kamusal okullarda oluşturulana oranla daha olumlu olduğu yönündedir (Çelik a.g.e). Bu durumu da göz önünde bulundurarak, özellikle kamu kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin okullarının kültürünün oluşmasına ve gelişmesine önem vermeleri gerekir.

Genellikle bir okuldan bahsedildiğinde üzerinde durulan noktalar ders programları, okulun personeli ve mimari özellikleridir. Halbuki önemli olan nokta bu görünen özellikleri değil aksine soyut fakat ciddi bir güç sahibi olan okulun kültürü olmasıdır. Çünkü eğitim kurumlarının başlıca özelliği hem kendi kültürünü üretmek hem de bu kültürü nesilden nesile aktarmak olmalıdır. Okulun görevi kültür oluşturmak ile sınırlı kalmaz, bu kültürü bir sonraki kuşaklara da aktarabilmelidir (Çelik, a.g.e).

Yapılan bir araştırmada okul kültürünün oluşturulması ve güçlendirilmesi için yapılabilecek faaliyetler aşağıdaki gibi aktarılmıştır (Aytaç,2002:31)

1. Okul tarihine ait arşiv oluşturulmalı.
 2. Okul kuruluş yıldönümleri, yemek, piknik gibi resmi olmayan, öğrencileri motive edecek toplantılar düzenlenmeli.
 3. Velilerin okula sahip çıkmalarını sağlamak amacıyla okul yöneticileri veya öğretmenlerin onları ziyaret etmeleri gerekir.
 4. Okulla has, insanlara aktarılabilir bir hikaye olmalı.
 5. Okula ait bir amblem oluşturulmalı.
 6. Öğrencilerin doğum günleri belirlenmeli ve gerekirse birlikte kutlanmalı.
 7. Okul için özerk bir marş veya slogan bulunmalı.
- Bunlara ek olarak mezunlar derneği de oluşturulmalı ve bu kapsamda çeşitli faaliyetler yürütülmelidir. Tüm bu maddeler okul içi iletişimi kuvvetlendirerek bireylerin bağlılık duygusu oluşturmalarını ve okul başarısının artması için harekete geçmelerini sağlar.

2. Yöntem

Bu bölümde çalışma kapsamında gerçekleştirilmiş olan alan araştırmasının amacı ve yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin analizi, sınırlılıklar ve bulgular şeklinde sıralanan başlıklara yer verilmiştir. Veri toplama aracındaki sorular yani araştırmamızın değişkenleri ve araştırmanın amacı, evren-örnekleme gibi bilgilerinin tanımlanması ile araştırmanın kapsamı belirlenmiştir. Daha sonra ise araştırmadan elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin liderlik uygulamaları ile okul geliştirme çalışmalarını uygulama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini İstanbul İli Esenyurt İlçesi İlkokulu ve ortaokulu öğretmenleri oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın kapsamında okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığı önem arz etmektedir. Okul kültürünün oluşmasında ve okulun geliştirilmesinde rol alan okul yöneticisi ve öğretmenlerin birbirlerinin çalışmalarını gözlemlemesi önemlidir. Nitekim okul yöneticisinin sergilediği liderlik yeterliliklerinin öğretmenler tarafından yorumlanması ve değerlendirilmesi söz konusudur.

Okul yöneticisi, yönetici rolünü üstlenmekten çok lider olmalı yani yol gösterici olmalı, okul kültürünü ve gelişimini oluşturan unsurlar arasında köprü vazifesi görmeli ve birleştirici rol oynamalıdır. Bu amaç doğrultusunda çalışan okul yöneticisi etrafında bulunan tüm öğeleri ve kendi sahip olduğu özel-

likleri araç olarak kullanır ve okulun gelişiminde etkin rol oynayabilir.

Bu araştırmanın problem cümlesi “ilköğretim okullarındaki okul yöneticilerinin liderlik uygulamaları ile okul geliştirme çalışmalarını uygulama düzeyleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Burada cevaplanmaya çalışılan soruya anketten elde edilen bulguların değerlendirilmesi ve hipotez testleri yardımıyla cevap bulunmaya çalışılmıştır. Araştırmada bu doğrultuda bir yöntem izlenilmiştir. Araştırmada ana amaca bağlı olarak geliştirilmiş olan hipotezler ise şu şekilde sıralanmaktadır:

H₁: İlköğretim okullarındaki okul yöneticilerinin liderlik uygulamaları ile okul geliştirme çalışmalarını uygulama düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir.

H₂: İlköğretim okullarındaki okul yöneticilerinin liderlik uygulamaları ile okul geliştirme çalışmalarını uygulama düzeyleri yaşa göre farklılık göstermektedir.

H₃: İlköğretim okullarındaki okul yöneticilerinin liderlik uygulamaları ile okul geliştirme çalışmalarını uygulama düzeyleri kıdeme göre farklılık göstermektedir.

H₄: İlköğretim okullarındaki okul yöneticilerinin liderlik uygulamaları ile okul geliştirme çalışmalarını uygulama düzeyleri okuldaki hizmet süresine göre farklılık göstermektedir.

H₅: İlköğretim okullarındaki okul yöneticilerinin liderlik uygulamaları ile okul geliştirme çalışmalarını uygulama düzeyleri mezuniyete göre farklılık göstermektedir.

H₆: İlköğretim okullarındaki okul yöneticilerinin liderlik uygulamaları ile okul geliştirme çalışmalarını uygulama düzeyleri göreve göre farklılık göstermektedir.

H₇: İlköğretim okullarındaki okul yöneticilerinin liderlik uygulamaları ile okul geliştirme çalışmalarını uygulama düzeyleri branşa göre farklılık göstermektedir.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmamızın evrenini İstanbul İli Esenyurt İlçesi İlkokulu ve ortaokulu öğretmenleri okullarında görev yapmakta olan öğretmenler ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Örnekleme ise bu kişiler arasından seçilen 350 öğretmenden oluşmaktadır.

2.3. Araştırma Verilerinin Toplanması

Çalışma kapsamında hazırlanan ankette yer alan sorular örnekleme grubundaki ilköğretim okulu öğretmenlerine ve müdürlerine yöneltilmiştir. Bu sorular, yani çalışmadaki değişkenler şu başlıklar altında toplanmıştır:

2.3.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Sorular

Anketin bu bölümü, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin cinsiyet, yaş, kıdem, okuldaki hizmet süresi, mezuniyet, okuldaki görev ve branş durumu şeklinde sıralanan özelliklerine ilişkin veri toplanmasına yönelik kişisel bilgi sorularından oluşmaktadır.

2.3.2. İlköğretim Okullarındaki Okul Yöneticilerinin Liderlik Uygulamaları İle Okul Geliştirme Çalışmalarını Uygulama Düzeyleri Ölçeği

Veri toplama araçlarından biri olarak "İlköğretim Okullarındaki Okul Yöneticilerinin Liderlik Uygulamaları İle Okul Geliştirme Çalışmalarını Uygulama Düzeyleri Ölçeği" kullanılmıştır. Örneklem grubundaki öğretmen ve okul yöneticilerinin bu ölçeğe ilişkin maddeleri "1:Her zaman" ve "5:Hiçbir zaman" olmak üzere 1'den 5'e puanlamalarına

α değeri, $0,00 \leq \alpha < 0,40$	ise	Güvenilir değil
$0,40 \leq \alpha < 0,60$	ise	Düşük güvenilirlikte
$0,60 \leq \alpha < 0,80$	ise	Oldukça güvenilir
$0,80 \leq \alpha \leq 1,00$	ise	Yüksek güvenilirdir.

Tablo 1. Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
İlköğretim Okullarındaki Okul Yöneticilerinin Liderlik Uygulamaları İle Okul Geliştirme Çalışmalarını Uygulama Düzeyleri Ölçeği	0,973	30

Tablo 1'de Cronbach's alpha değerinin 0,973 olması, ankette kullanılan ilköğretim okullarındaki okul yöneticilerinin liderlik uygulamaları ile okul geliştirme çalışmalarını uygulama düzeyleri ölçeğinin yüksek güvenilir kategorisinde olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçekteki önermelere verilen cevapların tutarlı olduğu ve bu verilerin kullanılabilir olduğu belirlenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Alan araştırmasından toplanan verilerin değerlendirilmesi ve analizinde SPSS 20.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Anketteki tüm sorulara ve ölçekteki önermelere verilen cevaplara ait frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış, bu dağılımlar tablo ve grafiklerle gösterilmiştir. Ayrıca ortalama, standart sapma gibi tanımlayıcı istatistiklerden de yararlanılmıştır. Hipotez testleri bölümünde parametrik testlerden Bağımsız Grup T Testi ve parametrik olmayan Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testlerine yer verilmiştir. Ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin hipotez testlerinin tamamında hipotezler şu şekilde kurulmaktadır (Kalaycı, 2009: 82):

H₀: Ortalamalar incelenen değişkenin grupları arasında farklı değildir.

yönelik olarak hazırlanmış beşli likert ölçekte 30 madde bulunmaktadır.

Ankette kullanılan ölçeğin, elde edilen veriler ile geçerliliği ve iç tutarlılığı analiz edilmiştir. Ölçeğin verilen cevaplar doğrultusunda güvenilir sonuçlar verip vermeyeceği bilinmelidir. Bunun için de güvenilirlik analizi yapılarak Cronbach's Alfa değeri hesaplanmıştır.

Güvenilirlik analizinin amacı verilerin rastlantsallığını ölçmektir. Ankete verilen cevaplar rastgele dağılım gösteriyorsa anket sonuçlarının güvenilir olduğuna karar verilir. Güvenilirlik analizi seçilen örneğin güvenilirliğini, tesadüfiliğini ve tutarlılığını test etmekte kullanılır. Sonucun güvenilir olup olmadığına Cronbach's Alpha (α) değerine göre karar verilir (Kalaycı, 2009: 405).

H₁: Ortalamalar incelenen değişkenin grupları arasında farklıdır.

Testin karar aşamasında p değeri 0,05 anlamlılık değerinden küçük ise H₀ hipotezi reddedilir ve ortalamaların incelenen değişkenin grupları arasında farklı olduğu şeklinde yorum yapılır, aksi takdirde yani p değeri 0,05 anlamlılık değerinden büyük ise H₀ hipotezi reddedilemez ve ortalamaların incelenen değişkenin grupları arasında farklı olmadığı şeklinde yorum yapılır (Ergün, 1995: 86).

2.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmamız, anketimize katılımı sağlanan ve 350 kişiden oluşan örneklem grubunun verdiği cevaplar ile sınırlandırılmıştır. Örneklemdeki sınırlılık araştırma evreninin tamamının incelenmesinin olanaksızlığıdır. Katılımcıların doğru, samimi yanıtlar verdiği varsayımı araştırmamızın bir diğer sınırlılığıdır. Ayrıca seçilen örneklem grubunun anakütleyi/evreni yeterince temsil ettiği ve örneklem üzerinden anakütleye genelleme yapılabileceği varsayılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde anketteki sorulara verilen cevapların frekans ve yüzde dağılımları tablo ve grafiklerle gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Bu cevapların analiz edilmesi ve yapılan hipotez testleri sonucunda elde edilen bulguların yorumlanması ile araştırmamızın sonuçlarına ulaşılmıştır.

3.6.1. Örneklem Grubundaki Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin cinsiyet, yaş, kıdem, okuldaki hizmet süresi, mezuniyet, görev ve branş durumu şeklinde sıralanan özelliklerine ilişkin durumları incelenmiştir.

Tablo 2. Demografik Özelliklere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	168	48,0
	Kadın	182	52,0
	Toplam	350	100,0
Yaş	21-30 yaş	191	56,6
	31-40 yaş	124	35,4
	41-50 yaş	19	5,4
	50 ve üstü yaş	16	4,6
	Toplam	350	100,0
Kıdem	1-5 yıl	174	49,7
	6-10 yıl	89	25,4
	11-15 yıl	46	13,1
	16 yıl ve üstü	41	11,7
	Toplam	350	100,0
Okuldaki Hizmet Süresi	1-5 yıl	314	89,7
	6-10 yıl	36	10,3
	Toplam	350	100,0
Mezuniyet	Eğitim enstitüsü	18	5,1
	Eğitim yüksekokulu	10	2,9
	Eğitim fakültesi	271	77,4
	Fen edebiyat fakültesi	17	4,9
	Diğer	34	9,7
	Toplam	350	100,0
Görev	Öğretmen	336	96,0
	Müdür Yardımcısı	14	4,0
	Toplam	350	100,0
Branş	Matematik öğretmeni	30	8,6
	Türkçe öğretmeni	34	9,7
	Fen bilgisi öğretmeni	14	4,0
	Müzik öğretmeni	7	2,0
	Sınıf öğretmeni	156	44,6
	İngilizce öğretmeni	20	5,7
	Teknoloji tasarım öğretmeni	2	,6
	Görsel sanatlar öğretmeni	5	1,4
	Sosyal bilgiler öğretmeni	16	4,6
	Bilişim teknolojileri öğretmenliği 1	1	,3
	Okul öncesi öğretmenliği	21	6,0
	Din kültürü öğretmenliği	11	3,1
	Beden eğitimi öğretmenliği	6	1,7
	Rehber öğretmenliği	3	,9
	Zihinsel engelliler öğretmenliği	24	6,9
	Toplam	350	100,0

Öğretmenlerin çoğunluğunun %52,0'ı kadın ve geriye kalan %48,0'lık kısmında erkek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çoğunluğunun %54,6'sının 21-30 yaş arasında, %35,4'ünün 31-40 yaş arasında, %5,4'ünün 41-50 yaş arasında olduğu ve geriye kalan %4,6'lık kısmında 50 yaş ve üstü olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çoğunluğunun %49,7'sinin 1-5 yıl arasında, %25,4'ünün 6-10 yıl arasında, %13,1'inin 11-15 yıl arasında ve geriye kalan %11,7'lik kısmında 16 yıl ve üstü deneyime sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çoğunluğunun %89,7'sinin 1-5 yıl arasında, %10,3'ünün 6-10 yıl arasında değişen deneyime sahip olduğu belirlenmiştir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çoğunluğunun %77,4'ünün eğitim fakültesinden mezun olduğu, %9,7'sinin diğer eğitim seçeneklerinden mezun olduğu, %5,1'inin fen edebiyat fakültelerinden mezun olduğu, %4,9'unun eğitim enstitüsünden mezun olduğu ve geriye kalan %2,9'luk kısmında eğitim enstitüsünden mezun olduğu belirlenmiştir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çoğunluğunun %96,0'ının öğretmen ve %4,0'ının müdür yardımcısı olduğu belirlenmiştir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çoğunluğunun %44,6'sının sınıf öğretmenliği, %9,7'sinin Türkçe öğretmenliği, %8,6'sının Matematik öğretmenliği, %6,9'unun Zihinsel Engelliler öğretmenliği, %6,0'ının okulöncesi öğretmenliği, %5,7'sinin İngilizce öğretmenliği, %4,6'sının sosyal bilgiler öğretmenliği, %4,0'ının fen bilgisi öğretmen-

liği ve %3,1'inin din kültürü öğretmenliği yaptığı, %2,0'ünün müzik öğretmenliği, %1,7'sinin beden eğitimi öğretmenliği, %1,4'ünün görsel sanatlar öğretmenliği, %0,9'unun rehber öğretmenliği, %0,6'sının teknoloji tasarım öğretmenliği ve geriye kalan %0,3'lük kısmında bilişim teknolojileri öğretmenliği görevinde olduğu belirlenmiştir.

3.6.2. Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular

Cinsiyet, yaş, kıdem, okuldaki hizmet süresi, mezuniyet, görev, branş durumuna göre ilköğretim okullarındaki okul yöneticilerin liderlik uygulamaları ile okul geliştirme çalışmalarını uygulama düzeylerine ilişkin ölçeğe katılım düzeyleri arasındaki farklılık durumunu belirlemek amacıyla bu bölümde analizler yapılmakta ve yorumlanmaktadır.

Tablo 3. Cinsiyete Göre İlköğretim Okullarındaki Okul Yöneticilerin Liderlik Uygulamaları İle Okul Geliştirme Çalışmalarını Uygulama Düzeylerine İlişkin Ölçeğe Katılım Düzeyleri Arasındaki Farklılık

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Liderlik	Erkek	168	1,6321	,58209	-2,581	,010
	Kadın	182	1,8021	,64470		

İlköğretim okullarındaki okul yöneticilerin liderlik uygulamaları ile okul geliştirme çalışmalarını uygu-

lama düzeylerine ilişkin ölçeğe katılım düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir ($p=,010<0,05$).

Tablo 4. Yaşa Göre İlköğretim Okullarındaki Okul Yöneticilerin Liderlik Uygulamaları İle Okul Geliştirme Çalışmalarını Uygulama Düzeylerine İlişkin Ölçeğe Katılım Düzeyleri Arasındaki Farklılık

		N	Ortalama Sıra	K-W	p
Liderlik	21-30 yaş	191	176,27	8,424	,038
	31-40 yaş	124	182,63		
	41-50 yaş	19	180,47		
	50 ve üstü yaş	16	105,13		
	Toplam	350			

İlköğretim okullarındaki okul yöneticilerin liderlik uygulamaları ile okul geliştirme çalışmalarını uygu-

lama düzeylerine ilişkin ölçeğe katılım düzeyleri yaşa göre farklılık göstermektedir ($p=,038<0,05$).

Tablo 5. Kıdeme Göre İlköğretim Okullarındaki Okul Yöneticilerin Liderlik Uygulamaları İle Okul Geliştirme Çalışmalarını Uygulama Düzeylerine İlişkin Ölçeğe Katılım Düzeyleri Arasındaki Farklılık

		N	Ortalama Sıra	K-W	p
Liderlik	1-5 yıl	174	180,55	1,789	,617
	6-10 yıl	89	177,41		
	11-15 yıl	46	166,51		
	16 yıl ve üstü	41	160,02		
	Toplam	350			

İlköğretim okullarındaki okul yöneticilerin liderlik uygulamaları ile okul geliştirme çalışmalarını uygulama düzeylerine ilişkin ölçeğe katılım düzeyleri

mesleki kıdeme göre farklılık göstermemektedir ($p=,617>0,05$).

Tablo 6. Okuldaki Hizmet Süresine Göre İlköğretim Okullarındaki Okul Yöneticilerin Liderlik Uygulamaları İle Okul Geliştirme Çalışmalarını Uygulama Düzeylerine İlişkin Ölçeğe Katılım Düzeyleri Arasındaki Farklılık

		N	Ortalama Sıra	Toplam Sıra	MW-U	p
Liderlik	1-5 yıl	314	170,76	53619,00	-2,590	,010
	6 yıl ve üstü	36	216,83	7806,00		
	Toplam	350				

İlköğretim okullarındaki okul yöneticilerin liderlik uygulamaları ile okul geliştirme çalışmalarını uygu-

lama düzeylerine ilişkin ölçeğe katılım düzeyleri (p=,010<0,05). hizmet süresine göre farklılık göstermektedir

Tablo 7. Mezuniyete Göre İlköğretim Okullarındaki Okul Yöneticilerin Liderlik Uygulamaları İle Okul Geliştirme Çalışmalarını Uygulama Düzeylerine İlişkin Ölçeğe Katılım Düzeyleri Arasındaki Farklılık

	N	Ortalama Sıra	K-W	p	
Liderlik	Eğitim enstitüsü	18	113,00	15,961	,003
	Eğitim yüksekokulu	10	214,20		
	Eğitim fakültesi	271	178,29		
	Fen edebiyat fakültesi	17	229,65		
	Diğer	34	147,88		
	Toplam	350			

İlköğretim okullarındaki okul yöneticilerin liderlik uygulamaları ile okul geliştirme çalışmalarını uygulama düzeylerine ilişkin ölçeğe katılım düzeyleri mezuniyete göre farklılık göstermektedir (p=,003<0,05).

Tablo 8. Göreve Göre İlköğretim Okullarındaki Okul Yöneticilerin Liderlik Uygulamaları İle Okul Geliştirme Çalışmalarını Uygulama Düzeylerine İlişkin Ölçeğe Katılım Düzeyleri Arasındaki Farklılık

	N	Ortalama Sıra	Toplam Sıra	M-W	p	
Liderlik	Öğretmen	336	178,31	59912,50	-2,548	,011
	Müdür Yardımcısı	14	108,04	1512,50		
	Toplam	350				

İlköğretim okullarındaki okul yöneticilerin liderlik uygulamaları ile okul geliştirme çalışmalarını uygulama düzeylerine ilişkin ölçeğe katılım düzeyleri göreve göre farklılık göstermektedir (p=,011<0,05).

Tablo 9. Branşa Göre İlköğretim Okullarındaki Okul Yöneticilerin Liderlik Uygulamaları İle Okul Geliştirme Çalışmalarını Uygulama Düzeylerine İlişkin Ölçeğe Katılım Düzeyleri Arasındaki Farklılık

	N	Ortalama Sıra	K-W	p	
Liderlik	Matematik öğretmeni	30	160,45	65,012	,000
	Türkçe öğretmeni	34	216,00		
	Fen bilgisi öğretmeni	14	200,75		
	Müzik öğretmeni	7	157,21		
	Sınıf öğretmeni	156	194,68		
	İngilizce öğretmeni	20	201,65		
	Teknoloji tasarım öğretmeni	2	268,00		
	Görsel sanatlar öğretmeni	5	197,00		
	Sosyal bilgiler öğretmeni	16	104,91		
	Bilişim teknolojileri öğretmenliği	1	285,00		
	Okul öncesi öğretmenliği	21	114,74		
	Din kültürü öğretmenliği	11	194,32		
	Beden eğitimi öğretmenliği	6	157,50		
	Rehber öğretmenliği	3	185,67		
	Zihinsel engelliler öğretmenliği	24	59,15		
	Toplam	350			

İlköğretim okullarındaki okul yöneticilerin liderlik uygulamaları ile okul geliştirme çalışmalarını uygulama düzeylerine ilişkin ölçeğe katılım düzeyleri branşa göre farklılık göstermektedir (p=,000<0,05).

Sonuç

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin liderlik uygulamaları ile okul geliştirme çalışmalarını uygulama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu incelemeye ilişkin bulguları elde etmeden önce veri toplama sürecinde üç deneme yapılmıştır. Bu üç deneme İstanbul İli Esenyurt İlçesi İlkokulu ve Or-

taokulu öğretmenlerine uygulanmıştır. 350 öğretmen üzerinde sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır.

Elde edilen bulgular sonuç bölümünde özet olarak aşağıda verilmektedir: Katılanların çoğunluğu kadın, 21-30 yaş arasında, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip, 1-5 yıl arasında hizmette bulunmuş, eğitim fakültesinden mezun olmuş, öğretmenlik mesleğini icra eden ve sınıf öğretmeni olan kişilerdir.

İlköğretim okullarındaki okul yöneticilerin liderlik uygulamaları ile okul geliştirme çalışmalarını uygu-

lama düzeylerine ilişkin ölçeğe katılım düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir.

İlköğretim okullarındaki okul yöneticilerin liderlik uygulamaları ile okul geliştirme çalışmalarını uygulama düzeylerine ilişkin ölçeğe katılım düzeyleri yaşa göre farklılık göstermektedir.

İlköğretim okullarındaki okul yöneticilerin liderlik uygulamaları ile okul geliştirme çalışmalarını uygulama düzeylerine ilişkin ölçeğe katılım düzeyleri mesleki kıdeme göre farklılık göstermemektedir.

İlköğretim okullarındaki okul yöneticilerin liderlik uygulamaları ile okul geliştirme çalışmalarını uygulama düzeylerine ilişkin ölçeğe katılım düzeyleri hizmet süresine göre farklılık göstermektedir.

İlköğretim okullarındaki okul yöneticilerin liderlik uygulamaları ile okul geliştirme çalışmalarını uygulama düzeylerine ilişkin ölçeğe katılım düzeyleri mezuniyete göre farklılık göstermektedir.

İlköğretim okullarındaki okul yöneticilerin liderlik uygulamaları ile okul geliştirme çalışmalarını uygulama düzeylerine ilişkin ölçeğe katılım düzeyleri göreve göre farklılık göstermektedir.

İlköğretim okullarındaki okul yöneticilerin liderlik uygulamaları ile okul geliştirme çalışmalarını uygulama düzeylerine ilişkin ölçeğe katılım düzeyleri branşa göre farklılık göstermektedir.

Okul yöneticilerinin okulu geliştirebilmesi için liderlik özelliklerine sahip olması gerekmektedir. Liderlik özelliği, kurum üyelerini yönlendirebilmek, değerler arasında köprü kurabilmek için okul yöneticisinde bulunmalıdır. Bir okulun başarılı olabilmesi ve ortak hedefler koyarak, bu hedefler doğrultusunda hareket edebilmesi için kendi kültürüne sahip olması gerekir. Okul kültürü, öğretmenler, öğrenciler ve tüm diğer personeller arasında iletişimi kuvvetlendirir. Bu noktada okul kültürü oluşturacak, grup üyelerinin davranışlarını şekillendirip başarı için çalışmalarını sağlayacak kişi okul yöneticisidir.

Başarı, okul yöneticisinin insanları yönlendirebilme kabiliyetine bağlıdır. Okul kültürünü oluşturmak için ortak bir dil bulunmalı, faaliyetler düzenlenmelidir. Okul yöneticisi kendini de gruba katarak okul kültürünü oluşturmak ve bunu yaymak için bazı aktiviteler geliştirmelidir. Veli ziyaretleri düzenlemek, okula ait bir şarkı oluşturmak, sinema, piknik gibi resmi olmayan toplantılar ayarlamak gibi aktiviteler okul yöneticisi tarafından başarıyla yürütülmelidir. Böylece okul üyeleri kurumu, bir aile olarak değerlendirir ve okulun ortak başarı hedefleri oluşur. Çeşitli aktiviteler düzenleyip okul kültürünü oluşturacak, bunun tanıtımını yapacak, tüm personel ve öğrenciler arasında güçlü bir iletişim sağlayacak ve dolayısıyla okulu geliştirip başarıya götürecektir kişi kuşkusuz okul yöneticisidir.

Okulun gelişimi ve başarısı için öneriler aşağıdadır: Okul yöneticisi iyi eğitim almış, mesleğin gerektirdiği yetkinliklere ve liderlik özelliklerine sahip olmalıdır.

Okul yöneticisinin okuldaki çalışanlarla iletişim düzeyi kaliteli olmalıdır

Okul yöneticisi çalışanları motive edebilecek liderlik özelliklerine sahip olmalıdır.

Okul yöneticisi çalışanların kararlara katılımını sağlayacak liderlik davranışları sergilemelidir.

Okul yöneticisi davranışları ile çalışanlara örnek olmalıdır.

Okul yöneticisi çalışanlar arasındaki çatışmaları olumlu yönetebilecek liderlik özelliklerine sahip olmalıdır.

Okul yöneticisi değişime açık olmalı, sürekli öğrenen bir okul ortamı oluşturabilecek nitelikleri taşımalıdır.

Okul yöneticisi okulun gelişimi için ortak kültürün oluşturulması konusunda yeterli liderlik uygulamalarını gerçekleştirebilmelidir.

Kaynakça

- Aytaç, T. "Eğitim ve Yönetimde Yeni Yaklaşımlar- Kurum İmajı", Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 3 (31). 2002.
- Balçı, A. "Etkili Okul", Ankara: Ereğ Ofset Matbaası, 1993.
- Başaran, İ. Ethem. Örgütsel Davranış: insanın Üretim Gücü, Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1991.
- Bursalıoğlu, Z. Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fak. Yayını, 1987.
- Çelik, V. Okul Kültürü ve Yönetimi, Ankara: PegemAkademi Yayıncılık, 2009.
- Ergün, M. Bilimsel Araştırmalarda Bilgisayarla İstatistik Uygulamaları (SPSS for WINDOWS). Ankara: Ocak Yayınları, 1995.
- İpek, C. "Resmi Liseler İle Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen- Öğrenci İlişkisi", Eğitim Yönetimi Dergisi, 5(19), 1999. 411-422.
- Bakan, İ. Bulut, Y. "Yöneticilerin Uyguladıkları Liderlik Yaklaşımlarına Yönelik Algılamaları: Likert'in Yönetim Sistemleri Yaklaşımı'na Dayalı Bir Alan Çalışması ", İ.Ü. Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı.31, 2004, s.153.
- Kalaycı, Ş. SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikler, 4. Baskı, Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 2009.
- Leithwood, K. and Jantzi, D. "The Relative Effects of Principal And Teacher Sources of Leadership on Student Engagement with School", Educational Administration Quarterly, Vol.35, Supplemental, 1999 s. 679-706.
- Prosser, J. "The Evolution of School Culture Research", (Jon PROSSER ed.) School Culture, London: Paul Chapman Publishing Company, 1999, s:1-15.
- Turner, Jane ve Caroly CRANG "Exploring School Culture", 1996, s.1.
- Yavuz, M. " Liderlik Uygulamaları Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlama Çalışması ", Eğitim ve Bilim Dergisi, 35 (158).2010.

Öğretmen Adaylarının Özbilinç Düzeyi ile Özsayı ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki

Osman TİTREK*

Hasan KONAK**

Ayfer TİTREK***

Özet

Öğretmen adaylarının kendini tanıma ile karar verme stilleri arasında ilişki düzeyini belirlemek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Özellikle öğretmen olacak kişilerin kendini tanıması günümüzde önemli bir duygusal yeterlik olarak ortaya çıkmaktadır. Kendisini tanıma düzeyi yüksek adayların karar verme stillerinin de diğer öğretmen adaylarından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılacaktır. Bu araştırma, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde evrenden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 397 öğretmen adayına, Titrek (2004) tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Ölçeği'nin Özbilinç alt ölçeği ve Melbourne Karar Verme Stilleri ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde (%) ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış, t-test ve anova analizleri ile ilişki düzeyini saptamak için de korelasyon analizi uygulanmıştır. Öğretmen adayları özbilinç düzeylerini çoğunlukla yüksek düzeyde algılamakta, özsayı ve karar verme stilleri düzeyini ise düşük düzeyde algıladıkları öne sürülebilir. Kadınların özbilinç düzeyi erkeklerden yüksek, sözel puanla üniversiteye girenlerin sayısal puanla girenlerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca özbilinç ile özsayı ve dikkatli karar verme arasında orta düzeyli ve negatif yönlü anlamlı ilişki bulunurken; kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stilleri arasında pozitif yönlü anlamlı ve düşük düzeyli bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: öğretmen adayı, özbilinç, özsayı, karar verme stilleri.

Abstract

The aim of this research is determining the relations between the self-awareness of pre-service teachers and their decision-making styles. Self-awareness of especially people who will be a teacher has been emerging as an important emotional competence nowadays. This study was applied to 397 pre-service teachers chosen with simple random sampling method from Sakarya University Faculty of Education. The self-awareness subscale of Emotional Intelligence Scale developed by Titrek (2004) and Melbourne Decision-Making Styles Scale were applied to this sample. The research was carried out with correlational model.

The data gathered from the research were analyzed with SPSS program, charted and interpreted. Frequencies, percentage and arithmetic mean were calculated in the analysis. Besides, t-test and ANOVA analysis were used to determine whether there was a significant difference and correlation analysis was used to determine the level of relation. It can be argued that pre-service teachers perceive the level of self-awareness in a high level, while they perceive the levels of self-esteem and decision-making styles in a low level. It was stated that female pre-service teachers' level of self-awareness was higher than the male pre-service teachers, and also the self-awareness level of the participants entering university with verbal points was higher than the participants entering university with mathematical points. Besides, a moderate negative significant correlation was found between self-awareness, self-esteem and carefully decision-making while a low-level positive significant relationship was determined between avoidant, suspensive and panic decision-making styles.

Keywords: pre-service teacher, self-awareness, self-esteem, decision making styles

*Assoc. Prof. Dr., Educational Administration and Supervision, Education Faculty, Sakarya University, 54300, Hendek, Sakarya, Phone:+905353697231; Fax: +902646141034; E-mail: otitrek@sakarya.edu.tr

**Yüksek Lisans Öğrencisi, Yükseköğretim Tezli YL Programı, Sakarya Üniversitesi, hkonak@sakarya.edu.tr

***Yüksek Lisans Öğrencisi, Yükseköğretim Tezli YL Programı, Sakarya Üniversitesi, atitrek@hotmail.com

Giriş

Toplumsal yapının bir parçası olan işletmeler içeride ve dışarıda oluşturulan ilişki düzlemlerinde hayatını devam ettirmektedir. İş hayatında duygusal zekânın önemi gün geçtikçe daha da artmaktadır. Kendini tanıyan, duygu ve düşüncelerinin farkında olan, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini bilen bir kişi kendi duygu, düşünce ve davranışlarını yönetebilir ve kişiler arası olumlu ve yapıcı ilişkileri kurabilir.

Öğretmen, öğretim sürecini yürütme ile ilgili çeşitli kararları alan ve uygulayan kişidir. Öğretme sürecine ilişkin kararları yönlendirecek olan öğretmene önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu sürecin etkili olması öğretmenin niteliklerine bağlıdır. İyi bir öğretmen, iyi bir öğretimi gerçekleştirebilen kişi olmasının yanında; yeni gelişmeler ve buluşlar, özellikle demokratik düşünceler, insan haklarındaki gelişmeler, eğitimden beklentilerin artmasına yol açmış ve geleneksel eğitime baskı yaparak eğitimi bireyin yararına değiştirmeye zorlamıştır (Yeşilyaprak, 2002:285). Bu değişimi okullarda gerçekleştirmekle sorumlu öğretmenler, öğretim hizmetlerinin yanı sıra öğrencilerin, bireysel farklılıklarına öncelik vererek, kendini tanıyan ve geliştirebilen bireyler olarak yetiştirmeleri de beklenmektedir (Can, 2002: 133). Bu süreçleri etkili bir biçimde gerçekleştirebilmesi için öğretmenlerin kendini tanıması, özünü bilmesi gerektiği öne sürülebilir. Bunun için öğretmenlerin yetiştirilmesi süreçlerinde, duygusal zekâ (EQ) yeterliklerinin ve özellikle de özbilinç yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiği öne sürülebilir. Çünkü başta empati yeterliği olmak üzere, özbilinç duygusal zekânın temelidir (Titrek, 2007:81).

Duygusal zekâ temelde iki boyut üzerinde vurgulanmaktadır (Goleman, 1995): Bunlar kişisel yeterlikler (özbilinç, duygu yönetimi ve duyguları harekete geçirme) ve sosyal yeterliklerdir (sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi). Kişisel farkındalık bünyesinde duygusal farkındalığı (karar vermede duyguların etkisini anlayabilme), kişisel değerlendirmeyi (kişisel zayıflıkları ve üstünlükleri bilme ve kabul etme) ve kendine güveni (öz saygı ve yetenekler) içermektedir. Bir diğer önemli boyut ise sosyal ilişkileri yönetebilme, çatışma yönetiminde etkin olabilme, takım çalışmasını yönetebilme" gibi önemli yetenekleri içermektedir (Parthasarathy, 2009; 32.). Genel anlamda kendi duygularının farkında olma ve doğru anlama (özbilinç), başkalarının duygularının farkında olma ve doğru anlama, bu algılamalar sonucu ortaya çıkan bilgileri hayata (özel hayat, iş hayatı) değer katacak biçimde kullanabilme yeteneğidir (Thompson, 2009: 118).

Özbilinç: Kişinin kendi iç halini, tercihlerini, kaynaklarını ve sezgilerini bilebilmelerini kapsayan bir duygusal yeterliktir (Goleman, 1998:38). Kişinin iç

dünyasında olup bitenin sürekli farkında olması anlamını ifade etmektedir. Özbilinç, duyguların yoğunluğuyla dağılabilecek abartılı bir tepki vermeye ya da algılananı abartmaya açık bir dikkat hali değildir. Tam tersine, fırtınalı duygular içinde bile kendine yönelik olabilmeyi sürdüren tarafsız bir haldir (Goleman, 1995:66). Bireyin yaşamı boyunca diğer kişiler, fırsatlar ve olaylara nasıl karşılık vermesi gerektiğini anlayabilmesi için öncelikle kendi duygularının farkında olması gerekmektedir ve bu anlamda özbilinç duygusal zekâ yetenekleri içinde en önemlisi olarak ortaya çıkmaktadır (Marshall, 2001; Akt: Doğan ve Demiral, 2007:214). Duygusal zekânın alanlarından birisi olan öz bilinç sayesinde kendi duygularından emin ve farkında olan birey, çevresindeki insanları daha iyi anlayacaktır (Deniz ve Yılmaz, 2004).

Karar Verme

Karar verme, bireyin bir amaca ulaşmak için yapılabilecek mevcut eylem koşullarından en uygun olanını seçmesidir. Karar verme farklı durumlar arasından seçim yapmayı sağlayan bilişsel ve davranışsal çabaların tümünü içermektedir (Kuzgun,1992). Kuzgun'a (2000) göre karar verme davranışının ortaya çıkabilmesi için üç koşulun bulunması gerekmektedir:

1. Karar verme ihtiyacını ortaya çıkaran bir güçlü-lüğün varlığı ve bu güçlüğün birey tarafından hissedilmesi,
2. Güçlüğü giderecek birden fazla seçeneğin bulunması,
3. Bireyin seçeneklerden birine yönelme özgürlüğüne sahip olması.

Seçeneklerin birey açısından istenirlik derecesi, kararın yönünü belirleyen en önemli faktördür. Steer ve Porter (1975), bir seçeneğin birey tarafından istenebilirlik derecesinin tercihte önemli rolü olduğu görüşündedirler. Vrom (1969) ise seçme işlemini, seçenekler arasında istenilir yönleri en fazla ve istenmeyen yönleri en az ve erişme olasılığı en yüksek olana yönelme olarak tanımlamaktadır. Yani insanlar, seçenekler arasında, en yüksek olumlu ve en düşük olumsuz değere sahip ve gerçekleşme olasılığı en güçlü olan seçeneğe yönelirler (Akt. Kuzgun, 2000).

Karar verme stili bu karar verme sürecin önemli bir diğer belirleyicisidir. Karar verme stili; bir karar alma durumunda bir kişinin yaklaşım, tepki ve eylemlerde bulunduğu duruma denir (Phillips ve diğerleri, 1984). Bireyler karar verme sürecinde farklı stiller kullanmaktadırlar. Deniz'e göre (2004) bireyler karar verme sürecinde; dikkatli, kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stillerini kullanır. Dikkatli karar verme stilini uygulayan bireyler, karar vermeden önce özenle ilgili bilgiyi arar ve alternatifleri dikkatlice değerlendirdikten sonra

seçim yapar. Kaçınan karar verme stilini uygulayan bireyler; karar vermekten kaçınır, kararları başkalarına bırakma eğilimindedir. Böylece sorumluluğu bir başkasına devrederek karar vermekten kurtulmaya çalışır. Erteleyici karar verme stilini uygulayan bireyler; kararı sürekli erteleme, geciktirme ve sürüncemede bırakmaya çalışır. Kararı geçerli bir neden olmaksızın sürekli ertelemeye çalışır. Panik karar verme stilini uygulayan bireyler, bir karar durumuyla karşı karşıya kaldıklarında kendilerini zaman baskısı altında hissederler. Bunun sonucu olarak, düşünceless davranışlar sergileyip acele çözümlere ulaşma eğilimindedirler.

Melbourne Karar Verme Ölçeği iki kısma ayrılmaktadır. I. kısım: Karar vermede özsaygıyı (kendine güven) belirlemeyi amaçlamaktadır. Altı maddeden oluşmakta ve üç maddesi düz, üç maddesi ters yönde puanlanmaktadır. Puanlama maddelere verilen "Doğru" yanıtı 2 puan, "Bazen Doğru" yanıtı 1 puan, "Doğru Değil" yanıtı 0 puan şeklinde yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 12'dir. Yüksek puanlar karar vermede özsaygının yüksek olduğunun göstergesidir. II. Kısım ise 22 maddeden oluşmakta ve karar verme stillerini ölçmektedir. Dört alt faktörü bulunmaktadır (Deniz 2004).

1. Dikkatli Karar Verme Stili: Bireyin karar vermeden önce özenle gerekli bilgiyi araması ve alternatifleri dikkatlice değerlendirdikten sonra seçim yapma durumudur.

2. Kaçınan Karar Verme Stili: Bireyin karar vermekten kaçınması, kararları başkalarına bırakma eğiliminde olması ve böylece sorumluluğu bir başkasına devrederek karar vermekten kurtulmaya çalışma durumudur.

3. Erteleyici Karar Verme Stili: Bireyin kararı geçerli bir neden olmaksızın sürekli erteleme, geciktirme ve sürüncemede bırakma durumudur.

4. Panik Karar Verme Stili: Bireyin bir karar durumu ile karşı karşıya kaldığında, kendini zaman baskısı altında hissederek aceleci davranışlar sergileyip çabuk çözümlere ulaşma çabası durumudur.

Bazı karar kuramcıları, karar verme stilleri konusunda kararsızlık olgusunu ayrı bir alan olarak ele alıp incelemekte ve kararsızlığın kaçınılması gereken bir durum olduğunu belirtmektedirler. Kararsızlık stilini benimseyen bireyler de karar veren ancak verdikleri karardan hoşnut olmayan, yani kararından rahatsızlık duyan bireyler olarak tanımlanmaktadır. Karar verme stillerine ilişkin araştırmalar dikkate alındığında etkili karar vermede en uygun stilin mantıklı karar verme stili olduğu görülmektedir (Bacanlı, 2000).

Özbilinç & Karar Verme İlişkisi

Bu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Yüksek

duygusal zekâya sahip öğretmenler sınıf yönetiminde hiç kuskusuz daha başarılı olacaklar, yetiştirdikleri öğrenciler ise kendi duygularını bilen, tanıyan, duygularını yöneten, başkalarının duygularının farkında olan ve başkaları ile ilişkilerini kontrol edebilen bireyler olarak yetişeceklerdir (Akbaş, 2006).

Sınıf, toplumun küçük bir kopyasıdır. Okulun temel görevlerinden biri, öğrenciyi hayata hazırlamaktır. Öğrenci, sınıfta arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle etkileşimde bulunurken, yaşadığı farklı sorunları örnek aldığı öğretmenin rehberliğinde çözmeyi öğrenmektedir. Böylece hayat problemlerini nasıl çözeceğinin de alt yapısını oluşturmaktadır. İnsan, görenek öğrenen, örnek alan ve bildiğini taklit eden bir varlıktır. Öğrencilerin taklit edecek doğru örnekler ihtiyacı vardır. Duygusal zekâya sahip bir öğretmen modeli, öğrencinin sınıf içindeki istenmeyen davranışlarıyla uygun bir şekilde başa çıkarak öğrencinin gerekli becerileri kazanmasına rehberlik edecektir.

Özbilinç, son zamanlarda Türkiye'de özellikle duygusal zekânın bir boyutu olarak sınıf yönetiminde kullanılma düzeyi (Toytok, 2005; Akbaş, 2006) ve sınıf rehber öğretmen görüşüne göre psikolojik danışmanların duygusal zeka düzeyinin (Semiz Köroğlu, 2006) yanı sıra; akademik performans (Titrek, 2004), etik muhakeme (Önen, 2008); girişimcilik ve örgütsel destek (Polat ve Aktop, 2010); işdoymu (Balci, Yılmaz, Odacı, ve Kalkan, 2003) iletişim (Gürşimşek, Ekinci Vural ve Selçioğlu Demirsöz, 2008; Çetinkaya ve Alparaslan, 2011) araştırıldığı görülmesine rağmen; tek başına da negatif değerlendirilme korkusu ve performans (Özgüngör, 2006) gibi çeşitli değişkenlerle araştırıldığı görülmektedir.

Karar verme sürecinin etkinliği karar veren kişiye bağlıdır. Çünkü karar verme sürecinde bireylerin izlediği yöntem ve kişilik özelliği önemlidir (Shiloh ve diğerleri, 2001). Günümüzde öğretmen adaylarının sahip olması gereken önemli özelliklerden birisi olan özbilinç düzeyi ile karar verme stilleri arasındaki ilişkileri arasındaki araştırmaların ortak yönü özbilinç düzeyi ile karar verme stilleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu iddia edilmesidir (Deniz, 2004; Eraslan, 2012; Candangil ve Ceyhan, 2006; Uzunoğlu, Şahin ve Fişekçioğlu, 2009; İzgar ve Yılmaz, 2007). Bu nedenle bu iddiaların araştırılması önemli bir araştırma konusu olabileceği öne sürülebilir.

Araştırmanın Problemi

Bu araştırmanın problemi, öğretmen adaylarının görüşleri özbilinç düzeyi ile karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri arasında bazı değişkenlere göre anlamlı olarak değişmekte olup olmadığı ve

ilişki olup olmadığının belirlenmesidir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Öğretmen adaylarının özbilinç, özsaygı ve karar verme stillerinin düzeyi nedir?
2. Öğretmen adaylarının özbilinç düzeyi ile karar verme yeterlikleri;
 - a) cinsiyet,
 - b) yaş,
 - c) mezun olunan lise,
 - d) eğitim görülen bölüm,
 - e) öğretim türü,
 - f) yaşamının çoğunluğunu geçirdiği bölge
 değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının öz-saygı düzeyi;
 - a) cinsiyet,
 - b) yaş,
 - c) mezun olunan lise,
 - d) eğitim görülen bölüm,
 - e) öğretim türü,
 - f) yaşamının çoğunluğunu geçirdiği bölge
 değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının karar verme stilleri;
 - a) cinsiyet,
 - b) yaş,
 - c) mezun olunan lise,
 - d) eğitim görülen bölüm,
 - e) öğretim türü,
 - f) yaşamının çoğunluğunu geçirdiği bölge
 değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının özbilinç düzeyi, öz-saygı ile karar verme stilleri arasındaki ilişki düzeyi nedir?

Yöntem

Bu araştırmada öğretmen adaylarının özbilinç yeterliği, karar vermede özsaygı ile karar verme stilleri arasındaki ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlandığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Katılımcılar: Araştırmaya Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans programlarında öğrenim gören 246'sı kadın, 151'i erkek olmak üzere toplam 397 öğretmen adayı katılmıştır. 111'i I öğretim, 231'i II nci öğretim ve 55'ide Karma-Uzaktan Eğitim programında öğrenim görmektedirler. 183'ü 16-20 yaş aralığında iken, 214'ü ise 21 ve üzeri yaş grubunda bulunmaktadır.

Veri Elde Etme ve Analizi: Veriler Titrek (2004) tarafından geliştirilen "İşyaşamında Duygusal Zekâ Yeterliklerini Belirleme Ölçeği"nin bir boyutu olan *Özbilinç Alt Ölçeği* ve Engin Deniz (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan "*Melborne Karar Verme Ölçeği*" kullanılarak Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakülte-

si'nde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında elde edilmiştir. Araştırmada veriler SPS 15.00 programı ile analiz edilmiştir.

Özbilinç (Kendi Duygularının Farkında Olma) alt ölçeğinin ön deneme formunda 13 madde yer almıştır. Çizelge 5'deki analiz sonuçlarına göre ölçeğin, düşük faktör yüklü maddesi (Doğru olduğunu bildiklerimi ve inandıklarımı her ortamda dile getiririm) çıkarıldıktan sonra tek faktörlü olarak kullanılabilceği görülmüştür. Kalan 12 maddenin faktör yük değerlerinin tamamının. 30'un üzerinde olduğu ve tek faktörün toplam varyansın % 52,136'sını açıkladığı görülmüştür. Özbilinç alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlık katsayısı.76'dır. Buna göre ölçeğin iç tutarlığa sahip olduğu kabul edilmiştir. Madde-toplam korelasyonları da maddelerin ayırt edici güçlerinin olduğunu göstermektedir. Alt %27 ve üst %27 karşılaştırması sonucundaki t-testi değerlerine bakıldığında da iki grubun madde ortalama puanları arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur ($\alpha=.01$). Bu değerler de maddelerin yeterli güvenilirlik düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

MKVÖ-I (karar vermede öz-saygıyı ölçüyor), toplam 6 madde. 1., 3., 5. maddeler ölçeğin üzerinde olduğu gibi; 2., 4., ve 6. maddeler **tersi** puanlanacaktır. Doğru: 2 puan, Bazen doğru: 1 puan ve Doğru değil: 0 puan olarak değerlendirilmiştir. **MKVÖ-II Alt Boyutları (karar verme stilleri): Dikkatli:** 2, 4, 6, 8, 12, 16. Maddeler; **Kaçıngan:** 3, 9, 11, 14, 17, 19. Maddeler; **Erteleyici:** 5, 7, 10, 18, 21. Maddeler ve **Panik:** 1, 13, 15, 20, 22. Maddelerden oluşmaktadır. Doğru: 2 puan, Bazen doğru: 1 puan ve Doğru değil: 0 puandan oluşmaktadır. *MKVÖ-II'de tersi puanlama yoktur.*

MKVÖ I-II'nin güvenilirliği testin tekrarı ve iç tutarlık yöntemleriyle ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bu amaçla 2002-2003 öğretim yılında S.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği ve Otomotiv Öğretmenliği bölümlerinden seçilen 56 öğrenciye üç hafta aryla iki kez uygulama yapılmıştır. **Testin tekrarı yöntemi:** MKVÖ I-II 56 üniversite öğrencisine üç hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. Testin tekrarı yöntemi ile alt ölçeklerden elde edilen güvenilirlik katsayıları $r = .68$ ile $r = .87$ arasında değişmektedir.

Bulgular

Alt Problem 1: Öğretmen Adaylarının Özbilinç, Özsayı ve Karar verme Stillerinin Düzeyi

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Özbilinç, Özsayı ve Karar verme Stillerinin Düzeyi

	Özbilinç	Özsayı	Dikkatli	Kaçınan	Erteleyici	Panik
N	365	391	382	377	383	390
\bar{x}	47,96/12 =3,99	15,0716/6= 2.51	8,6702/6 = 1,45	14,0743/6 =2.34	11,1932/5 =2.23	10,4795/5 =2.09
SS	6,108	2,36318	2,39336	2,71810	2,40402	2,26595

Tablo 1'e göre, öğretmen adaylarının ($\bar{x} = 3,99$) kendilerini oldukça tanıdıkları ancak karar verirken kendilerini yeterince rahat hissetmedikleri ($\bar{x}=2.51$) görülmektedir. Karar verme stillerine göre ise, dik-

katli ($\bar{x} = 1,45$) olmadıkları, kaçınan ($\bar{x}=2.34$), erteleyici ($\bar{x}=2.23$) sayılabilecekleri ve panik ($\bar{x}=2.09$) karar alma eğiliminde olmadıkları anlaşılmaktadır.

Alt Problem 2: Özbilinç Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 2: Özbilinç Ölçeğine İlişkin t-Testi Analiz Sonuçları

Değişken		N	\bar{x}	SS	Sd	t	P
Cinsiyet	Erkek	136	46.74	6.450	363	2.974	.003*
	Kadın	229	48.68	5.789			

p<0.05

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların özbilinç boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(363)} = 2.974$;

p<0.05]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde kadın katılımcıların özbilinç ilişkili görüşlerinin ($\bar{x}=48.68$), erkek katılımcılara göre ($\bar{x}=46.74$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3: Özbilinç Ölçeğine İlişkin Eğitim Görülen Bölüm Değişkenine Göre Anova Analizi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS
1.OÖE	25	51.20	4.752
2. SBE	82	48.11	6.839
3.FBE	29	46.17	5.272
4.PDR	144	47.69	5.318
5.BÖTE-Karma	52	47.73	7.346
6.TRE	21	50.05	5.162
7.SNE	12	45.00	7.224

Görülen	ANOVA		Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı				
Eğitim	Gruplar arası	567.028	6	94.505	2.600	.018*
	Grup içi	13012.271	358	36.347		
	Toplam	13579.299	364			

p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı fark vardır [$F_{(6-358)} = 2.600$; p<0.05]. Bölüm değişkenine göre hangi bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçlarına göre, Sözel puanla gelen öğrencilerin (OÖE ($\bar{x} = 51,20$) ile TRE ($\bar{x} = 50.05$) görüşleri, sayısal puanla gelen (SNE ($\bar{x} = 45.00$), FBE ($\bar{x} = 46.17$), PDR ($\bar{x} = 47.69$) ve BÖTE ($\bar{x} = 47.69$) öğretmen adaylarından daha yüksektir.

Ayrıca özbilinç ölçeğine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında yaş aralığı [$t_{(360)} = .488$; p>.05] "mezun olunan lise" değişkeni [$F_{(3-360)} = 1.325$; p>.05] ve

Alt Problem 4: Karar Verme Stillerine İlişkin Bulgular

"öğretim türü" değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-362)} = 2.455$; p>0.05].

Alt Problem 3: Öz-Sayı Boyutuna İlişkin Bulgular

Karar verme yeterliliklerine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında "cinsiyet" [$t_{(391)} = .648$; p>0.05]; "yaş aralığı" [$t_{(385)} = .306$; p>0.05]; "mezun olunan lise" [$F_{(3-386)} = 2.386$; p>0.05]; "eğitim görülen bölüm" [$F_{(6-384)} = 1.264$; p>0.05]; "öğretim türü" değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-388)} = 2.943$; p>0.05].

Tablo 4: Karar Verme Stilllerine İlişkin Cinsiyete Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	Sd	t	P
DİKKATLİ	Erkek	143	9.2517	2.06836	237.036	-3.478	.001*
	Kadın	239	8.3222	2.76667			
KAÇINMA	Erkek	141	13.5319	2.66874	375	3.027	.003*
	Kadın	236	14.3983	2.70111			
ERTELEYİCİ	Erkek	143	10.8881	2.43538	381	1.924	.055
	Kadın	240	11.3750	2.37160			
PANİK	Erkek	146	10.6712	2.11761	388	-1.294	.197
	Kadın	244	10.3648	2.34699			

p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların “karar vermede dikkatli” boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t_(237.036) = -3.478; P<0.05]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde erkek katılımcıların “dikkatli” boyutuna ilişkin görüşlerinin (\bar{x} =9.2517), kadın katılımcılara göre (\bar{x} =8.3222) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer bir şekilde katılımcıların “karar vermede kaçınma” boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t₍₃₇₅₎ = 3.027; p<0.05]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde kadın katılımcıların “kaçınma” boyutuna ilişkin görüşlerinin (\bar{x} =14.3983), erkek katılımcılara göre (\bar{x} =13.5319) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların “karar vermede erteleyici” boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t₍₃₈₁₎ = 1.924; p>0.05]. Yine katılımcıların “karar vermede panik” boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t₍₃₈₈₎ = -1.294; p>0.05]. Ayrıca katılımcıların “yaş aralığı” değişkenine göre karar verme stillerinin boyutları olan özsaygı [t₍₃₅₈₎ = -.936; p>0.05]; dikkatli boyutuna ilişkin [t₍₃₇₇₎ = .676; p>0.05]; kaçınma [t₍₃₇₇₎ = -1.218; p>0.05]; erteleyici [t₍₃₇₇₎ = .120; p>0.05] ve panik [t₍₃₇₇₎ = -1.506; p>0.05] boyutlarında anlamlı fark saptanamamıştır. Öğretmen adaylarının eğitim görülen bölüm değişkenine göre Erteleyici Boyutuna İlişkin görüşleri arasında anlamlı fark vardır [F₍₆₋₃₇₆₎ = 3.061; p<0.05]. Erteleyici Boyutuna İlişkin görüşlerinin öğrenim gördüğü bölüme göre öğretmen adayları arasında anlamlı fark olduğunu belirlemek amacıyla yapılan

Tukey-b testi sonuçlarına göre, OÖE (\bar{x} =12.34), PDR (\bar{x} =11.44), (FBE (\bar{x} =11.23), SNE (\bar{x} =11.14), BÖTE (\bar{x} =10.55) görüşleri, TRE (\bar{x} =9.90) öğretmen adaylarından daha yüksektir. Ancak Eğitim Görülen Bölüm Değişkenine göre karar vermede öz-saygı [F₍₆₋₃₅₆₎ = 1.213; p>0.05]; karar vermede dikkatli [F₍₆₋₃₇₅₎ = 1.286; p>0.05]; kaçınma [F₍₆₋₃₇₀₎ = 1.977; p>0.05] ve panik boyutuna ilişkin katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F₍₆₋₃₈₃₎ = .887; p>0.05].

Katılımcıların öğretim türüne göre kaçınan boyutuna ilişkin görüşleri bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F₍₂₋₃₇₄₎ = 3.820; p<0.05]. Öğretim türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farkların olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, I.öğretim (\bar{x} = 14.19) ile II. öğretim (\bar{x} = 14.24) gruplarında öğretim görenlerin görüşleri, uzaktan eğitim ve karma eğitim (\bar{x} = 13.11) gruplarında öğretim görenlerin görüşlerinden farklıdır. Ancak karar verme stillerine göre karar vermede öz-saygı boyutuna ilişkin, katılımcıların görüşleri arasında “öğretim türü” değişkenine göre [F₍₂₋₃₆₀₎ = 2.688; p>0.05]; karar vermede dikkatli [F₍₂₋₃₇₉₎ = 1.625; p>0.05]; erteleyici [F₍₂₋₃₈₀₎ = 2.632; p>0.05]; panik boyutuna ilişkin, katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F₍₂₋₃₈₇₎ = 1.898; p>0.05]. Ayrıca “mezun olunan lise türü” değişkenine göre karar vermede öz-saygı boyutuna ilişkin katılımcıların görüşleri arasında [F₍₃₋₃₅₈₎ = .239; p>0.05]; dikkatli [F₍₃₋₃₇₇₎ = 2.200; p>0.05]; kaçınan [F₍₃₋₃₇₂₎ = 2.373; p>0.05]; erteleyici [F₍₃₋₃₇₈₎ = .769; p>0.05]; panik boyutlarına ilişkin [F₍₃₋₃₈₅₎ = .309; p>0.05] ilişkin katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Alt Problem 5: Özbilinç, Öz-saygı ile Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki Düzeyi**Tablo 5: Özbilinç, Özsaygı ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki Düzeyi**

Boyutlar		Özsaygı	Dikkatli	Kaçıngan	Erteleyici	Panik	Özbilinç
Özsaygı	r	1					
	p	.					
	N	391					
Dikkatli	r	,353(**)	1				
	p	,000	.				
	N	376	382				
Kaçıngan	r	-,504(**)	-,250(**)	1			
	p	,000	,000	.			
	N	372	368	377			
Erteleyici	r	-,409(**)	-,140(**)	,586(**)	1		
	p	,000	,007	,000	.		
	N	377	375	370	383		
Panik	r	-,471(**)	-,072	,543(**)	,615(**)	1	
	p	,000	,162	,000	,000	.	
	N	384	380	377	382	390	
Özbilinç	r	-,408(**)	-,403(**)	,222(**)	,152(**)	,178(**)	1
	p	,000	,000	,000	,004	,001	.
	N	360	355	351	335	362	365

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-yönlü).

Tablo 5'te görüldüğü gibi karar vermede özbilinç ile dikkatli karar verme arasında 0.01 düzeyinde karar vermede öz-bilinç ile erteleyici ($r=-.152^{**}$, $p=.00$), panik ($r=-.178^{**}$, $p=.00$) ve kaçıngan ($r=-.222^{**}$, $p=.00$) karar verme arasında 0.01 düzeyinde pozitif yönlü düşük düzeyli anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca özbilinç düzeyi ile karar vermede dikkatli olma ($r=-.403^{**}$, $p=.00$) arasında ve özbilinç ile özsaygı ($r=-.408^{**}$, $p=.00$) arasında ise negatif yönlü orta düzeyli anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sonuç

Araştırmada öğretmen adaylarının kendilerini oldukça tanıdıkları (özbilinçli), ancak karar verirken kendilerini yeterince rahat hissetmedikleri sonucuna varılmaktadır. Karar verme stillerine göre ise, dikkatli olmadıkları, kaçıngan, erteleyici sayılabilecekleri ve panik karar alma eğiliminde olmadıkları sonucuna varılabilir. Bu nedenle öğretmen adayları için karar alma davranışının önemli bir davranış olarak algılanmadığı, karar almadan kaçındıkları ve ertelediklerine göre, bazı kararları yaşamda başkalarına aldirdıkları sonucuna varılabilir.

Araştırmada öğretmen adayı öğrencilerinin duygusal zekânın özbilinç (kendini tanıma), karar vermede öz-saygı ile karar verme stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının özbilinç düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu Titrek (2004) ile örtüşmektedir. Ayrıca eğitim görülen bölüm değişkenine göre, sözel puanla üniversiteye giren öğretmen adaylarının özbilinç düzeyi, sayısal

puanla üniversiteye giren öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusunda, karar vermede öz-saygı ile bağımsız değişkenlere göre öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı fark bulunmazken; cinsiyete göre dikkatli karar verme ve karar vermede kaçınma boyutlarında fark olduğu görülmektedir. Erkeklerin kadın öğretmen adaylarına göre karar vermede daha dikkatli; karar vermede kadınların ise erkeklere göre daha kaçıngan oldukları anlaşılmaktadır. Özbilinç ile özsaygı arasında ilişki bulunamazken; özbilinç düzeyi ile dikkatli karar verme arasında negatif yönlü orta düzeyli anlamlı bir ilişki, kaçıngan, erteleyici ve panik karar verme stilleri arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyli anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özbilinç düzeyi yüksek öğretmen adaylarının karar vermede dikkatli davranmadıkları ancak, karar vermede erteleyici, panik ve kaçıngan karar verme stillerini kullandıkları anlaşılmaktadır. Benzer sonuçlar, Mann ve diğerlerinin (1998) yapmış olduğu araştırmada da görülmektedir. Erteleyici, panik ve kaçıngan stile sahip bireyler karar verme yeteneklerine güvenmemektedirler. Bunun sonucu olarak, karar verme uğraşından vazgeçerler, cesaretsiz davranırlar ve kararları diğer insanlara bırakma eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, Deniz (2004) yaptığı araştırmada da karar vermede öz-saygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bireylerin problem çözme becerileri ve karar verme stilleri ayrı ayrı bazı araştırmalara konu olmuştur (Taylan 1990; Şahin, Şahin ve Heppner,

1993; Eldeleklioğlu, 1996; Ersever, 1996). Ancak bireyin kendini tanınması (özbilinç ve öz saygı), karar verme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmalar farklı örneklem grupları üzerinde de gerçekleştirilmelidir. Elde edilen bulguların, öğretmen adaylarına kendilerini tanıya dönül hizmetlerin üniversitelerde de verilmesi, kendi duygusal yeterliklerini geliştirebilecekleri olanakların sağlanması açısından önemli görülmektedir. Öğrenci psikolojik danışma servisine başvuran öğrencilerden bazıları kendisini tanıma yeterliğine sahip olmadığından, hayatı ile ilgili hususlarda etkili karar verme becerilerine sahip olmadıkları ve hayatta karşılaştıkları problemlerinin üstesinden gelemeyebilirler. Bireylerin problem çözmedeki yaklaşımları, onların karar verme stilleri ile ilişkilendirilebilir. Danışan, dikkatli ve mantıklı karar verme stillerini sergileyemiyorsa, insan ilişkilerini duygusal yönden zekice sürdürme

ve yaşayacağı problemleri çözme konusunda kaçınan yaklaşım sergileyeceği öne sürülebilir. Dolayısıyla öğrencilere etkili karar verme becerilerinin kazandırılması, hem gelecekte iyi bir öğretmen olabilmeleri, hem duygusal yönden sağlıklı bir birey olabilmeleri, hem problemlerine çözüm arama ve üstesinden gelme konusunda yardımcı olacaktır. Bu niteliklere sahip öğretmen adayları, öğretmen olduklarında da duygusal yönden sağlıklı bir toplum oluşturabilir. Karar alma becerisi hususunda sorunları olduğundan, öğretmen adaylarının karar verme konusunda çeşitli seminer ve konferanslar yoluyla eğitilmeleri önerilebilir. Sayısal puanla alan programlardaki öğretmen adaylarının özbilinç düzeyini yükseltmek için, programlarında kendilerini ve potansiyellerini tanımaya yönelik eğitimler almalarını sağlayacak faaliyetlere katılmaları sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Akbaş, E. (2006). *İstanbul ili Fatih ilçesi ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, S., Yılmaz, M., Odacı, H. ve Kalkan, M. (2003). Yönetici adaylarının duygusal zekâ ve iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 9-11 Temmuz, Malatya, İnönü Üniversitesi, 44-45.
- Candangil, S. ve Ceyhan, A. (2006). *Denetim odakları farklı lise öğrencilerinin bazı kişisel özelliklerine göre karar vermede öz-saygı ve stres düzeyleri*. Sosyal Bilimler Dergisi 2006/2
- Can, G. (2002). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çetinkaya, Ö. ve Alparlan, A. M. (2011). *Duygusal zekânın iletişim becerileri üzerine etkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma*. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 16 (1), 363-377.
- Deniz, E. M. ve Yılmaz, E. (2004). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Deniz, M. E. (2004). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma*. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (15), 23-35.
- Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın rolü ve önemi. *Yönetim ve Ekonomi*.14(1):209-230.
- Eldeleklioğlu, J. (1996). *Karar stratejileri ile ana baba tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: G.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eraslan, M. (2012). *Üniversite satranç sporcularının yaratıcılık ve karar verme becerilerinin bazı değişkenler göre incelenmesi*. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi Cilt 6, Sayı 2, 2012
- Ersever, H.Ö. (1996). *Karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim grubu deneyiminin üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Goleman, D.P. (1995), *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ for Character, Health and Lifelong Achievement*, New York: Bantam Books.
- Gürşimşek, I., Ekinci Vural, D. ve Selçioğlu Demirsöz, E. (2008). *Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki*. Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Izgar, H., Yılmaz, E. (2007). *PİO ve YİBO'NDA Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Karar Vermede Özsaygı Ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 01/2007
- Mann, L., P. Burnett, M. Radford ve S. Ford (1997). The Melbourne Decision Making Questionnaire: An instrument for measuring patterns for coping with decisional conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*. 10, 1-19.
- Önen, Ö. (2008). *Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve etik muhakeme (MAKÜ Eğitim Fakültesi örneği)*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

- Parthasaraythy, R., (2009). "Emotional Intelligence and the Quality Manager Beauty and the Beast?", *The Journal For Quality & Participation* January.
- Semiz Köroğlu, G. (2006). *Sınıf rehber öğretmenlerinin algılarına göre psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeyleri (Kırıkkale İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, N., N.H., Şahin ve P.P. Heppner. (1993). Psychometric properties of the Problem Solving Inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*. 17(4), 379-396.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Thompson, H. L., (2009). *Emotional Intelligence, Stress, and Catastrophic Leadership Failure*, Handbook for Developing Emotional and Social Intelligence Best Practices, Case Studies, and Strategies, Pifeiffer Editor: James M. Kouzes, United States of America.
- Titrek, O. (2004). *Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri üzerine karşılaştırmalı bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, A.Ü.Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Titrek, O. (2007). *IQ'dan EQ'ya: Duyguları zekice yönetme*. I. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Toytok, E.H. (2005) *Adapazarı ilköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Duygusal Zekâ Yeterliklerini Kullanma Düzeyleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adapazarı.
- Uzunoğlu, Ö., Şahin, M. ve Fişekçioğlu, İ. (2009). *Türk Futbol Hakemlerinin Karar Verme Stillerinin Klasmanlarına Ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 2009, 11 (1), 32-36.
- Yeşilyaprak, B. (2002). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Baran Ofset.

Öğretmen Adaylarının Uygulamalı (Doğa Merkezli) Biyoloji Derslerinde Verimlilikleri

Rıdvan KETE*

Yasemin HOROSAN**

Özet

Bilim ve teknolojik gelişmelere uygun olarak biyoloji ders programları güncellenmiştir. Yeni program doğrultusunda ders içerikleri öğrenci araştırma merkezli oluşturulmuştur. Araştırmalarda deneysel, uygulamalı, araştırma odaklı doğa deneyimi ön plana çıkmaktadır. Bunun için öğretmen adaylarının eğitimi önemlidir.

Bu çalışmada, biyoloji öğretmen adaylarına doğada araştırma odaklı ders işlemenin bilginin yapılandırılmasındaki yeri üzerinde durulmuştur. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Buca Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem olarak 2. sınıfta öğrenim görmekte olan 120 öğrenci oluşturulmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı olarak; 25 maddelik çoktan seçmeli gözlem-inceleme testi kullanılmıştır. Uygulamalı yapılan dersin, uygulamaya katılmayan öğretmen adaylarıyla birlikte yapılan değerlendirmelerinden elde edilen verilerin analizleri yapılmıştır. Elde edilen sonuçların öğretmen adaylarının alan öğretimindeki önemi ortaya konulmaktadır.

Doğa merkezli eğitim, öğretmen adaylarında, biyoloji derslerinde bilginin yapılandırılmasında önemi, kazanılan davranışların daha kalıcılığı, insanlarda çevre koruma ve doğa severliliği bilinci, insan yaşamında doğa ve diğer canlıların yerinin önemi ortaya konulmaktadır.

Anahtar kelimeler: Biyoloji eğitimi, doğa, araştırma odaklı, öğretmen adayları.

Teacher Candidates' Efficiencies in Applied (Nature Centered) Biology Lessons

Abstract

In accordance with scientific and technological developments in the biology curriculum was revised. Student research-based program developed in line with the new course content. Experimental studies on this subject, hands-on, research-oriented nature experience come to the fore. This is important for the training of teachers. In this research, biology teacher candidates focused on the nature, the location in the configuration of the information processing research-oriented courses. General screening model was used in the study. The study population consisted of students Buca Faculty of Education Department of a primary school teacher. In sample 2 consisted of 120 students who are studying in the classroom. Research as a means of data collection in the 25-item multiple-choice test was used for the observation and investigation. To do this, the course is practical, with student teachers participating in the application analyzes the data obtained from the assessments. Laid down the significance of the results obtained from the teachers. Nature-based education, teacher candidates, the importance of structuring knowledge in biology lessons, achievement persistence behaviors in humans severliliği awareness of environmental protection and nature, human life, regardless of the place of nature and other living things have been revealed.

Key words: teaching biology, nature, research-based, teacher candidates.

*Yrd. Doç. Dr., DEÜ. Buca Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği Buca/İzmir. e mail: ridvan.kete@deu.edu.tr

** Öğretmen, MEB.İzmir Anadolu Lisesi Öğretmeni Karabağlar/İzmir. e-mail: yaseminhorosan@hotmail.com

1.Giriş

Ülkemizde, bilim ve teknolojiadaki gelişmelere paralel olarak Milli Eğitim Bakanlığınca yeni düzenlenen biyoloji öğretim programları öğrenci merkezli öğretimin yanında sosyal ve kişisel yönden öğrenci gelişimlerini göz önüne aldığı görülmektedir. Biyoloji ders içeriğinin araştırma alanı oldukça geniş, yaşam boyu devam eden kendi yapısı ve çevresine ait uygulamalı bir eğitim modelidir. Biyolojide araştırma merkezli öğretimde araştırma, öğrencilerde gözlem ve problem çözme becerilerinin kazandırılmasının yanında bağımsız düşünmeyi geliştirmesini teşvik edici olduğu bir gerçektir.

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde; Huan (2004), araştırma odaklı öğretim stratejisinin öğrencilere deneysel uygulamalara yönelik daha zengin yaşantıların kazandırılması amacı güttüğünü söylemektedir. Araştırma odaklı öğretim stratejisinin uygulanması sırasında yer alan işlemler şunlardır: (1) Öğrencilere araştırılacakları problemin sunulması, (2) öğrencilerin probleme ilişkin hipotezler ve geçici çözümler düşünmeleri, (3) bu hipotezlerle ilgili veri toplanması, (4) toplanan verilerin değerlendirilmesi ve (5) sonuca ulaşma (Açıkgöz, 2003). Araştırma odaklı öğretimde öğretmen kolaylaştırıcı, araştırmacı ve tasarımcıdır. Öğretmen konu alanı ve formasyon yönünden uzman, deneyimli, yetenekli, bilgi sahibi olmalıdır. Caine ve Caine (1991) 'a göre insanların eğitim sonunda, robotların yapamadıklarını yapmak, karmaşık zeka gerektiren işlerin üstesinden gelmek, karar vermek, sorun çözmek ve etkili düşünmek olduğunu belirtmektedir. Yapılan araştırmalarda doğa deneyimine dayalı çevre eğitimi uygulamalarının çeşitli açılardan etkili olduğu ortaya konulmakta ve doğada kazanılan eğitici deneyimlerle çocukların çevre algıları arasında sıkı bir ilişki kurulduğu belirtilmektedir (Kals ve ark., 1999). Başka bir araştırmada Brody ve Hall (2002), informal çevre eğitimi şeklinde düzenlenen park gezisine katılanlarda, doğa hakkındaki bilgi dağarcıklarının genişlediğini ve canlı-cansız varlıklar arasındaki duygusal bağların güçlendiğini gözlemlemiştir. Özdemir (2010), yaptığı araştırmada uygulamaya katılan öğrencilerin çevre algılarının "çevresel farkındalık" ve "çevresel risk algısı" faktörleri açısından anlamlı artış göstermesi doğa deneyimine dayalı çevre eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin yakın çevreleri hakkındaki algılarını artırdıklarını göstermektedir. Ayrıca çevre eğitiminin doğada, arazi çalışmalarıyla gerçekleştirildiğinde edinilen bilgilerin davranışa dönüşmesini kolaylaştırdığını, daha kalıcı olduğunu, çevreye karşı olumlu tutumlar ve değerler kazanmayı sağladığını ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Erten, 2004; Farmer et al., 2007; Ozaner, 2004).

Bu araştırmalarda görüldüğü gibi, araştırma odaklı öğretimde öğretmen kolaylaştırıcı, araştırmacı ve

tasarımcıdır. Öğretmen konu alanı ve formasyon yönünden uzman, deneyimli, yetenekli, bilgi sahibi olmalıdır. Doğa deneyimine dayalı çevre eğitimi uygulamalarıyla çocukların çevre algıları arasında sıkı bir ilişki kurulduğu belirtilmektedir. Çevre eğitiminin doğada, arazi çalışmalarıyla gerçekleştirildiğinde edinilen bilgilerin davranışa dönüşmesini kolaylaştırdığını, daha kalıcı olduğunu, çevreye karşı olumlu tutumlar ve değerler kazanmayı sağladığını ortaya koyan araştırmalar mevcuttur. Araştırmalarda olduğu gibi öğrencilerde araştırma merkezli olarak doğada uygulamalı işlenen derslerin öğrencilerde bilgiyi yapılandırmadaki önemi açıkça görülmektedir.

Öğrencilere rehberlik edecek olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendi alanlarındaki geliştirilmesi ve eğitimi oldukça önemlidir (Atav ve ark., 2010; Saka, 2010). Bu bağlamda biyoloji öğretmen adaylarının alan öğretiminde doğada uygulamalı yapılan derslere ait etkinlikleri ön plana çıkarmaktadır.

1.1.Amaç

Bu araştırmada Eğitim Fakültelerinde Sınıf öğretmenliği eğitiminde doğadaki uygulamalı (Doğa merkezli) biyoloji derslerinde kavramların yapılandırılması ile ilgili etkinliklerin sağlanmasıdır. Bu bağlamda, Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarının doğada uygulamalı (Doğa merkezli) biyoloji derslerinde verimlilikleri problemin adını oluşturmaktadır.

2.Yöntem

2.1.Evren ve Örneklem:

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencileri, örnekleme ise 2. sınıfta öğrenim görmekte olan 120 öğrenci oluşturmaktadır.

2.2.Veri Toplama Aracı:

Araştırmanın veri toplama aracı olarak; 25 maddelik çoktan seçmeli gözlem-inceleme testi kullanılmıştır. Ölçek, Ornitoloji, Herpetoloji, Fauna, Flora Çevre Eğitimi derslerine giren alan uzmanı öğretim elemanları ile kuş cennetinde sunum ve gözlemlerle, yardımcı olan Kuş Cenneti yetkilileri ve Doğa derneği görevlileri ile birlikte hazırlanmıştır. Ölçek soruları konu alanı ile ilgili kavram ve gözlem sonuçlarını kapsayacak nitelikte ilgili derslere ait kazanımları ölçecek şekilde düzenlenmiştir.

Doğa merkezli eğitimde 60 öğrenci ile birlikte İzmir Kuş cennetine gidilmiştir. Buradaki ilgili alan uzmanı elemanlar tarafından, önce sinevizyon gösterisi yapılarak bilgi verilmiş ve sonra salondaki ilgili resimler üzerinde açıklamalar yapılmıştır. Son olarak birlikte kuş cenneti dolaşarak açıklamalarda

ortaya konulan kuşlar ve arazi hakkındaki bilgiler doğada görsel ve açıklamalı olarak tekrarlanmıştır. Öğrenci ve uzmanların karşılıklı soru-cevapları ile kazanımlar tekrarlanmıştır. Böylece bilginin yapılandırılması sağlanmıştır. Doğa merkezli eğitimin sonunda ölçek uygulanarak elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Gözlem-inceleme testi kuş cennetine gidemeyen 60 öğretmen adayı ile gidebilen 60 öğretmen adayına doğa merkezli eğitimin sonunda (ertesi gün) uygulanmış ve elde edilen verilerin analizleri yapılmıştır.

2.3,Veri Analizi:

Doğa merkezli öğretimde elde edilen kazanımları ölçmeye yarayacak olan ve uzman kontrolünden geçen çoktan seçmeli test sorularından elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Doğa merkezli öğretim katılan ve katılmayan 2 grubun her sorudaki frekans ve yüzdeleri ayrı ayrı hesaplanarak, yüzdelere ait tablolar çizilmiş ve bu iki grubun karşılaştırılması yapılmıştır.

3.Bulgular

Öğretmen adaylarının Doğa merkezli Biyoloji derslerinde verimliliklerini ortaya koymak için hazırlanan 25 adet çoktan seçmeli test soruları, içeriklerine

göre gruplandırılmış ve bu sorulara göre; 4 alt grup oluşturulmuştur.

1.Kavram soruları: 4, 5, 6, 7, 8, 9.

2.Bölgenin yapı özelliklerini kapsayan sorular: 1, 2, 11, 13, 16, 18, 19, 20.

3.Koruma alanlarına ait sorular: 10, 12, 14.

4.Çevre duyarlılığına ait sorular:3, 15, 17, 21, 22, 23, 24, 25.

1.Alt grupta yer alan kavram sorularının değerlendirilmesinde tablo 1’de görüldüğü gibi, ölçekte yer alan bilgi içerikli kavram sorularının tamamında derste belirtilen açıklamaların yanında doğada görsel olarak işlenen kavramların daha kalıcı yapılandırıldığı görülmektedir.

Bölgenin kuş cenneti olmasını sağlayan yapı özelliklerini ortaya koyan sorulara ait oranlar tablo 2’de görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi; Ölçek sorularında elde edilen verilerin yüzde oranları büyük bir farkla doğa merkezli öğretim yönünde farklılık oluşturmaktadır.

3.Alt gruba ait koruma alanlarının sorunlarını oluşturan 3 farklı soruda frekans ve yüzdelere tablo 3’de görülmektedir. Buna göre, 10. (%45-68), 14. (%35-88), 12. (%20-73) oranları ortaya çıkmıştır.

Tablo 1 Kavram Sorular

Sorular	Klasik t %	DoğaMerk t %
4.Tuzlu sularda yaşayan ve flamingolara pembe renklerini veren canlı aşağıdakilerden hangisidir? (Artemia salina)	36-60	29-48
5.Dünyada yaşayan kuşlar içerisinde boyuna oranla en uzun bacaklara sahip kuş türü aşağıdakilerden hangisidir? (Himantopus himantopus - 6.İzmir kuş cennetinde Akdeniz iklim kuşağına ait olmadığı halde bataklıkları kurutmak için ekilen ağaç türü aşağıdakilerden hangisidir? (Eucalyptus camaludensis - okaliptus)	47-78	60-100
7-İzmir kuş cennetinde kaç çeşit pelikan vardır?(2)	4-6	54-90
8-Ülkemizde Ege ve Akdeniz kıyı şeridinde dağılan, ismini İzmir’ den alan kuş türü aşağıdakilerden hangisidir? (Halcyon smyrnensis-izmir yalıçapkını)	53-88	60-100
9-Türkiye’de en sık görüldüğü alan Gediz Deltası olan bir kartal türü hangisidir?(Hieraetus fasciatus -tavşancıl)	19-31	52-86

Tablo2:Bölgenin Yapı Özelliğine Ait Doğru Soruların Frekans ve Yüzdeleri

Sorular	Klasik %	t	DoğaMerk. %	t
1-İzmir kuş cennetinde aşağıdaki ekosistem tiplerinden hangisi bulunmamaktadır? (Çayır)	4-6		47-78	
2-Aşağıdaki bitki türlerinden hangisi birçok kuşun üreme, gizlenme ve beslenme gibi hayatsal faaliyetlerine önemli derecede katkı sağlamaktadır? (Phragmites australis -kamuş)	33-55		45-75	
11-Gediz deltasının pek çok canlı türü için beslenme, konaklama ve üreme alanı olmasının en önemli sebebi nedir? (Tatlı ve tuzlu su habitatlarını bir arada bulundurması)	45-75		59-98	
13-Aşağıdakilerden hangisi Gediz Deltasında yer alan tatlı su habitatlarında yaygın olan bitki türlerinden değildir? (Quercus ithaburensis -Meşe palamudu)	26-43		46-76	
16-Aşağıdakilerden hangisi deltaların biyolojik özelliklerinden değildir? (Yaban avcılığı)	48-80		60-100	
18-I-Adacıklar, tuzcul bitkiler ve deniz kabukları ile kaplı II-Yırtıcı hayvanların ulaşamayacağı kadar derin III-İnsanların yüzemeyeceği kadar sığ ve bulanık				
Yukarıdakilerden hangisi Gediz Deltasının Kuş Cenneti olmasının nedenlerindedir? (I, II, III)	24-40		33-55	
19-I-Toprak bütünüyle kumlu, kuru ve sert II-Taban deniz kabuklarıyla kaplı III-Bitkiler aynı tür ve kısa				
Deltanın kuş yuvalarının olduğu bölgeye kadar ki yapısı yukarıdakilerden hangilerini kapsamaktadır? (I, II, III)	13-21		39-65	
20-Deltayı kuşlar ve diğer canlılar için vazgeçilmez yapan doğal özellikler aşağıdakilerden hangileridir				
1-Bölgedeki besin zenginliği 2-Deniz tuzlusu ve nehir azmaları 3-Yüzey akımları 4-Koruma alanı olması (1,2,3,4)	23-38		54-90	

Tablo3. Koruma Alanlarının Sorunlarına Ait Doğru Soruların Frekans ve Yüzdeleri

Sorular	Klasik %	t	DoğaMerk. %	t
10-Aşağıdakilerden hangisi İzmir Kuş Cennetinin önemli sorunlarından değildir? (Kuş cennetinin insanlar tarafından tanınmaması)	19-48		41-68	
12-Aşağıdakilerden hangisi İzmir Kuş Cennetinin bulunduğu Gediz Deltasında doğal ekosistemleri tehdit eden unsurlardan değildir? (Ağaç kesimi)	12-20		44-73	
14-Aşağıdakilerden hangisi Gediz Deltasında bulunan habitat tiplerinden değildir? (Ormanlık)	21-35		52-86	

Çevre duyarlılığına ait ölçek sorularından oluşan 4. Alt grupla ilgili verilere ait frekans ve yüzdeler tablo 4 de görülmektedir. Doğa merkezli etkinlikler sonunda başarı yüzdesi daha yüksektir. Özellikle 23.soruda ekosistemde besin zinciri örneği (%33-70)

ve 24. Göçmen kuşların kış populasyonlarında azalma nedenleri (%25-68) sorularda büyük bir fark oluşmaktadır. 3.soruda Kuş cennetinin öğrenimdeki kazanımları (%80-90) 2 grupta da yüksektir.

Tablo 4. Çevre Duyarlılığına ait Soruların Doğru Frekans ve Yüzdeleri

Sorular	Klasik t %	Doğa t %	Merk.
15-İzmir Kuş Cenneti araştırma gözlemi sosyal olarak aşağıdakilerden hangi kazanımı sağlar? (Çevre duyarlılığı)	42-70	54-90	
17-Gediz Deltasındaki sazlıkların ekosistemdeki önemi nedir? (Yuva kurma)	23-38	24-40	
21-Kurutulmaması gereken sulak alanlar aşağıdakilerden hangilerini sağlar? I.Yaşatır II.Üretir III.Temizler IV.Korur V.Suyu depolar VI.Sinek yapar (I, II, III, IV, V, VI)	29-48	41-68	
22-Anisoptera (yusufçuk) deltada niçin önemlidir? (Sivrisinek larvaları ile beslenerek ekolojik denge)	45-75	56-93	
23-Ekolojik yönden kasım ayında tuz sineklerinin artışı en çok neyi aktive ediyor? (Örümcek sayısı artışı)	20-33	42-70	
24-I-Havanın soğuması II-Besinleri bitmesi III-Yuvalarından ürkütülünce IV-Korunaklı yuva yokluğu	15-25	41-68	
Göçmen kuşların kış popülasyonundaki azalmanın nedeni yukarıdakilerden hangileridir? (I, II, III, IV)			
25-Deltadaki ördeklerin en önemli göç nedeni hangisidir? (Besin azlığı)	36-60	40-66	
3.İzmir Kuş cennetinin öğretim yönünden kazanımları aşağıdakilerden hangisi değildir.	48-80	55-90	

4. Sonuç ve Tartışma

Bulguların ortaya koyduğu sonuçlar incelendiğinde; 1. alt gruptaki 8. soruda İzmir için simge olmuş bir kuş türünün araştırma bölgesine özgü olması ve derslerde de vurguların yapılması dolayısıyla hatırlanması daha kolay olmaktadır. Bunun için her 2 grupta da doğru yüzdeleri yüksek ve birbirine yakındır. Buna karşılık diğer sorulardaki yüzdeler doğa merkezli öğrenim gören öğretmen adayları yönünde büyük farklılık oluşturmaktadır. Doğa merkezli öğretimde öğretmen adayları biyolojik kavramları, anlatılan sunumlar ile doğada gördükleri arasında bağlantı kurarak anlamlandırmaya çalışmışlardır. Derslerde biyoloji konularında öğrenme stratejilerinden biri olan anlamlandırma stratejilerinin diğer öğrenme stratejilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmanın sonucu Kete ve Sucuoğlu (2011)'nin yapmış olduğu öğretmen adayları ile ilgili öğrenme stratejilerine ait araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

2.alt grubu oluşturan bölgenin yapı özelliklerini ortaya koyan ekosistem ile ilgili sorularda, doğa merkezli öğretime katılan öğrencilerde görsellik ve uygulama alanlarındaki inceleme ve gözlemler kazanımları arttırdığı gibi bilginin daha iyi yapılandırıldığını göstermektedir.

3.alt grup olan kuş cennetinin koruma alanı sorularına ait bulguların değerlendirilmesinde görüldüğü gibi doğada incelenerek yapılan biyoloji derslerinde

öğrenmenin kavramın yapılandırılarak kalıcı bilgiye dönüşmesindeki önemi kendini göstermektedir.

4. alt grup olan doğada çevre duyarlılığına ait sorulardaki doğa merkezli öğretimin sonuçları çok daha kolay hatırlanıldığını ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda doğa merkezli derslerin öğrencilerdeki bilgiyi yapılandırmadaki önemi açıkça görülmektedir. Erten (2004) ve Ozaner (2007), çalışmalarında çevre eğitiminin doğada gerçekleştirildiğinde edinilen bilgilerin davranışa dönüşmesini kolaylaştırdığını belirterek bu araştırma ile paralellik oluşturmaktadır. Bu doğa merkezli öğretimin kazanımları ile ilgili 3. Soruda olduğu gibi 2 grup da yüksek olmasına karşılık gözleme katılan öğretmen adaylarında daha yüksek olduğu görülmektedir.

Mevcut araştırmanın çıkarımları:

Doğa merkezli eğitim uygulamaları,

- 1.Biyoloji derslerinde bilginin yapılandırılmasında önemli bir öğretim yöntemidir
- 2.Kazanılan davranışların daha kalıcıdır.
- 3.İnsanlarda çevre koruma ve doğa bilinci kazandırılmaktadır.
- 4.İnsan yaşamında doğa ve diğer canlıların yerinin önemi ortaya konulmaktadır. Ancak bu sonuçların elde edilebilmesi için öğretmenlerin de bu etkinliklere istekli ve hazır olmaları gerekmektedir. Buna göre öğretmen eğitimi ön plana çıkmaktadır. Atav ve ark. (2010) ve Saka (2010) araştırmalarında biyoloji öğretmen adaylarının alan öğretiminde doğada yapılan etkinliklerin önemini ortaya koyarak bu çalışma ile uyumluluk göstermektedir.

Kaynakça

- Açıköz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme* (Beşinci Baskı) İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Atav, E., Altunoğlu, B. D. (2010), Pre-Service Teachers Views About Their Copetencies in Biology Applications, , *Journal of Turkish Science Education* Vol:7, Iss:1, 37-46.
- Brody, M. and Hall, R. (2002). Park visitor's understandings, values and beliefs related to their experience at Midway Geyser Basin, Yellowstone National Park, USA. *International Journal of Science Education, Vol. 24, No.11, 1119-1141.*
- Caine, R. N. ve Caine, G. (1991). *Making connections: Teaching and the human brain.* USA
- Erten, S. (2004). Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır?, *Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı.* Sayı 65/66. 2006/25 Ankara 12.
- Farmer, J., Knapp, D. & Benton, M.G. (2007). An elementary school environmental education field trip: long-term effects on ecological and environmental knowledge and attitude development. *The Journal of Environmental Education. Reports&Research, 38(3), 33-42.*
- Huan, S. (2004). Objectives and Methods of Research-Oriented Environmental Education. *Chinese Education and Society, 37(4), 57-63.*
- Kals, E., Schumacher, D. & Montada, L. (1999) Emotional affinity toward nature as amotivational basis to protect nature. *Environment & Behavior, 31(2), 178-202.*
- Kete, R., ve Sucuoğlu, H. (2011). Biyoloji ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kullandığı Öğrenme Stratejileri (DEÜ Örneği), *İlköğretim Online 10(1), 230-243. Online: <http://ilkogretim-online.org.tr>*
- Ozoner, F. S. (2004). *Türkiye'de okul dışı çevre eğitimi ne durumda ve neler yapılmalı?* V.Ulusal Ekoloji ve Çevre Kongresi, 5-8 Ekim 2004 Taksim International Abant Palace, Abant İzzet Baysal Üniversitesi & Biyologlar Derneği, Abant- Bolu. Bildiri Kitabı (Doğa ve Çevre), 67-98, Biyologlar Derneği, İzmir.
- Ozdemir, O. (2010). Doğa Deneyimine Dayalı Çevre Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Çevrelerine Yönelik Algı ve Davranışlarına Etkisi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 27, 2010, ss. 125-138*
- Saka, A. Z. (2010), İmplementation of Cooperative learning and Guided Discussion Methods in Science Teaching to Improve Professional Skills of Student Teachers, *Journal of Turkish Science Education Vol:7, Iss:2, 30-51.*
- Sucuoğlu, H. (2006), Biyoloji Derslerinde Kullanılan Öğrenme Stratejilerinin Geliştirilmesi; *Çağdaş Eğitim Dergisi, 327, s.36-41.*

Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Üzerine Görüşleri (Nitel Bir Çalışma)

Soner DOĞAN*

Celal Teyyar UĞURLU**

Metin ÇETİNKAYA***

Özet

Bu çalışma, öğretmenlerin değerler eğitimi kapsamında bulunan değerleri, öğrencilere hangi düzeyde kazandırabildiklerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine uygun olarak yürütülmüştür. Veri toplamak amacıyla ilgili literatür taranmış araştırmada kullanılmak üzere dokuz açık uçlu soru hazırlanmıştır. Sorular çalışma grubunda bulunan 15 öğretmene yöneltilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yazılı olarak toplanan veriler betimsel ve içerik analizi yöntemiyle irdelenmiştir. Araştırmacılar tarafında elde edilen verilerin içeriği irdelenmiş elde edilen sonuçların "evet, kısmen, hayır" olmak üzere üç kategoride ele alınmasının uygun olduğu görülmüştür. 15 sınıf öğretmenine ait her bir soruya verilen yanıtlar tek tek okunmuş içeriğe göre soruya ilişkin yanıt niteliği taşıyan ifadeler belirlenen kategorilere kodlanmış yazı ve anlam açısından ayrılık gösteren yanıtların frekansları alınarak bu frekansların o yanıtlayıcı sayısı içerisindeki yüzdesi hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler, değerler eğitimi kapsamında bulunan değerlerden saygı, sevgi, sorumluluk, yardımlaşma değerlerini kazandırabildiklerini; barış, hoşgörü, tutumluluk, dürüstlük ve ahlak değerlerini yeterli düzeyde kazandıramadıklarını, merhamet değerini ise kazandıramadıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: değerler eğitimi, örgütsel değerler, öğretmenler

Teachers' opinion on Values Education (A Qualitative Study)

Abstract

This study is held under the purpose of evaluating in what level can the tutor make pupil acquire the values in the moral approach. The study is undertaken according to the conceptional searching method. The related literature has been scanned in purpose of collecting data and 9 classic type questions have been prepared in order to be used. The questions have been addressed to the 15 teachers of this study's group. The feedback collected from the questionnaire form has been evaluated by using the figurative and context analyzing method. The data gained from the researchers have been evaluated and it has seen it is better to categorize the result under the title of "yes, partly, no". The each answers given by the 15 teachers have been read carefully, the expressions in the answers that contain the expected features have been integrated in to the mentioned categories and the frequencies of answer that are not related in the means of text or meaning have been determined and the percentages of these answers have been calculated. According to the input gained from the results, teachers have expressed that they could make the students acquisition the values of respect, love, responsibility and helping perfectly; the values of peace, tolerance, frugality, honesty and morality hardly and the value of mercy hardly ever.

Key words: moral approach, organized values, teachers

*Yrd. Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, snr312@gmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, cugurlu@yahoo.com

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, MEB, riyaziyeci001@hotmail.com

1.Giriş

Değerler kavramı, son birkaç yılın en gözde kavramlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çağımızda değerlerin bu kadar vurgulanıyor olduğuna bakarak bunların ne kadar önemsendiğini, bu konuda artık ne kadar ileri bir noktada bulunduğumuzu düşünmemiz acele ve yüzeysel verilmiş bir hüküm olur. Günümüzde değerlere bu denli vurgu yapılması aslında değerlere verilen değer artması değil, değerlere duyulan ihtiyacın artması olarak yorumlanabilir (Arslan ve Yaşar, 2007). Değerler statik değil dinamik olgulardır. Feodalizmden Kapitalizme geçiş, din reformları ve modern çağdaki politik devrimler gibi, uzun mücadele yılları süresince birçok alanda değişim yaşanmıştır. Değişim olgusu sosyal, siyasal ve ekonomik yapıları derinden etkilemekte, dolayısıyla teknoloji, ekonomik ve siyasal hayat, toplumsal yaşam biçimleri ve bireysel yaşam kültürleri değişime uğramakta ve buna paralel olarak, bireysel ve toplumsal değerler de değişime uğramaktadır. Değerlerin değişime uğraması değer yargılarının da değişmesine neden olur. Değişim sadece kişisel ve toplumsal değerlerde yaşanmaz, örgütsel değerlerde de bir değişim süreci yaşanır (Vurgun ve Öztop, 2011). Değerler öznelliği ifade ettiği ve uygulamalarda yansız olunması gerektiği düşüncelerinden hareketle ihmal edilmiştir. Ancak son yıllarda, pozitivist paradigmaya yönelik eleştirilerin artması ile birlikte bu konuda da değişimler olmaktadır (Yılmaz, 2007).

Toplumda değerlere bakış kişiden kişiye farklılık göstermektedir (Güngör, 1993). Bu bağlamda değer kavramı belli bir sonuç ya da duruma ilişkin olarak başka bir sonuç ya da durumun tercih edilmesine neden olan spesifik bir inanç (Binalı, Aşkun ve Yozgat, 2007); sosyal denetim mekanizmalarından en önemlisi olan değerler, toplumsal bütünlüğün ayrılmaz unsurları (Güven, 1999); bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatini yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke veya inançlar (Kızılçelik ve Erjem, 1992); davranışlarımızı şekillendiren, bir konu hakkındaki kararlarımızı etkileyen, çeşitli inanç ve eylemlere ilişkin değerlendirmelerimize yön veren, dolayısıyla kişisel bütünlüğümüzü ve kimliğimizi oluşturan ilke, inanç, fikir ve yaşam standartları (Yılmaz ve Merter, 2012) olarak tanımlanabilir.

Değerler bireyin dünyayı algılamasını kendine has bir yaşam felsefesi geliştirmesini hayatının gelecek dönemlerine ilişkin hedeflerini, toplumsal arası ilişkilerini etkilemektedir. (Silah, 1998). Günümüzde her alanda meydana gelen gelişim ve değişim karşısında toplumdaki örgütler bu gelişim ve değişim sürecinde başarılı olabilmek ve varlıklarını sürdür-

rebilmek için yeni arayışlar içerisinde bulunmaktadırlar. Örgüt çalışanları da örgütün başarısı ve toplum içerisindeki varlıklarını sürdürebilmek için yeni arayışlar içerisinde. Örgüt çalışanları sadece birey olarak değil, grup olarak da varlıklarını sürdürme eğiliminde olup bölünme, dağılma ve yok olma gibi tehlikelere karşı koyacak önlemleri alır ve ayrıca çevresel fırsatları da değerlendirmek suretiyle büyüme ve gelişim uğrunda çaba harcarlar (Nartgün, 2006). Kurumları ayakta tutan en önemli faktörlerin başında gelen değerler kurum içerisinde yaygınlaştırılmalı ve kurum kültürünün bir parçası haline getirilmelidir. Bunu sağlamanın tek yolu ise değerleri eğitim aracılığıyla örgütün bir parçası haline getirmekten geçmektedir.

Değerler eğitiminin ilk verildiği yer ailedir. Çocuğun içerisinde bulunduğu toplumun değerlerinin benimsenmesinde ailenin önemli bir etkisi vardır. Değerler eğitiminde, bireyin içerisinde yaşadığı toplumun rolü de son derece önemlidir (Kızılçelik ve Erjem, 1992). Toplumu şekillendiren en önemli unsurlar ise okullardır. Okullardaki değerler eğitiminin amaçlarından biri, öğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmaktır. Diğer bir amacı ise "her öğrenciyi hem ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak, hem de "iyi insan", "iyi vatandaş" olmalarını sağlamak için gerekli bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıklar kazandırıp, onları kendi ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmektir. Bu birinci amaç, yani, "öğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmaktır", esasen eğitimin en temel amacıdır. Zira o olmadan, belirlenmiş diğer amaçlara ulaşılsa bile çok fazla bir anlam ifade etmez (Aydın, 2010).

Değerler eğitiminin okullar da sürdürülebilmesi öğretmenler aracılığıyla mümkün olmaktadır. Bu nedenle değerler eğitiminin merkezinde yer alan öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki düşünceleri önemlidir. Bu kapsamda araştırmanın amacı öğretmenlerin değerler eğitimi kapsamında bulunan değerleri, öğrencilere hangi düzeyde kazandırdıklarını nitel araştırma yöntemiyle belirlemektir.

2.Yöntem

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim desenine uygun olarak yürütülmüştür. Olgu bilim deseninde varlığı bilinen ancak hakkında derinlemesine bilgi sahibi olunmayan konular hakkında derinlemesine bilgi edinmek amaçlanmaktadır. Araştırma türü nitel olmasından dolayı evren ve örneklem belirleme yoluna gidilmemiş Sönmez ve Alacapınar (2011) Sivas İli Şarkışla İlçesinde görev yapan 15 öğretmen çalışma grubu olarak belirlenmiştir. İlgili literatür taranarak araştırmada kullanılmak üzere 9 tane açık uçlu soru belirlenmiştir.

Sönmez ve Alacapınar (2011) nitel çalışmalarda toplanan veriler ve katılımcılar o anla ilgili olduğundan genellemeye gidilmez dolayısıyla ölçme araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği söz konusu olamaz. Bu nedenle araştırmada kullanılacak olan soruların geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmamıştır.

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yazılı olarak toplanmıştır. Konu ile ilgili katılımcılara dokuz adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplar betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri ile irdelenmiş ve sonuçlar tablo haline getirilmiştir. Araştırmacılar tarafında elde edilen verilerin içeriği irdelenmiş elde edilen sonuçların “evet, kısmen, hayır” olmak üzere üç kategoride ele alınmasının uygun olduğu görülmüştür. 15 sınıf öğretmene ait her bir soruya verilen yanıtlar tek tek okunmuş içeriğe göre soruya ilişkin

yanıt niteliği taşıyan ifadeler belirlenen kategorilere kodlanmış yazı ve anlam açısından ayrılık gösteren yanıtların frekansları alınarak bu frekansların o yanıtlayıcı sayısı içerisindeki yüzdesi hesaplanmıştır. Ayrıca oluşturulan tablolarda, betimsel analiz kapsamında, katılımcıların vermiş olduğu cevaplar değerlendirilerek “evet, kısmen, hayır” kategorileri içerisinde verilmiştir. Tekrardan kaçınmak amacıyla benzer içerikli cevaplara tablo içerisinde bir defa yer verilmiştir. Katılımcılar bir ile on beş sayıları arasında numaralandırılmıştır.(K:1,K:2,...)

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğretmenlere sorulan açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin betimsel ve içerik analizi yöntemleri ile irdelenerek oluşturulan tablolar ve tablolara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerler Eğitimi Kapsamında Bulunan Saygı Değerinin Öğrencilere Kazandırılıp Kazandırılmadığına İlişkin Oranların Dağılımı

	SAYGI DEĞERİ	F	N
EVET	Hayat bilgisi programında bu değerler kişisel nitelikler başlığı altında yer alıyor. Konular ve kazanımlar kişisel niteliklerle ilişkilendiriliyor.(K:6) Onlarla diyalog kurarken gerekli gereksiz konuşmalarını dahi dinleyip görüşlerine saygı duyuyorum.(K:13)	8	53
KISMEN	Öğrenciler arası rekabet bazen saygısız davranışlara sebep olabiliyor.(K:4) Kismen.Öğrencilerin kültürel değerlerden uzak olması(K:8) Ailesinden destek gördüğümüz öğrencilere kazanım sağlamakta zorlanmaz iken destek görmediğimiz öğrencilere karşı başarısız oluyorum.(K:11) Kismen. Öğrencilere empati yapmalarını sağlayarak saygılı davranmanın önemi işleniyor.	7	47
HAYIR		0	0
TOPLAM		15	100

Tablo:1 de öğretmenlerin “saygı” değerine ilişkin betimsel ve içerik analizi sonuçları görülmektedir. Saygı değerinin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığı %53 oranında evet (N:8); % 47 oranında

kismen (N:7) şeklinde görüş bildirerek değerlendirmişlerdir. Evet ve kısmen görüşlerinin toplamı %100 olduğundan dolayı saygı değerinin yeterince kazandırılabilirdiği söylenebilir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerler Eğitimi Kapsamında Bulunan Sevgi Değerinin Öğrencilere Kazandırılıp Kazandırılmadığına İlişkin Oranların Dağılımı

	SEVGİ DEĞERİ	F	N
EVET	Evet. Dini ve milli bayramlar konusunda üzerinde çok duruyoruz.(K:6) Evet. İnsanın zorunlu ihtiyaçlarından birinde sevgi olduğunu pekiştirerek verdik.(K:14) Evet. Onlara sevgiyle yaklaşarak yaparak yaşayarak öğrenmeyle kazandırıyorum.(K:13)	9	60
KISMEN	Sevgi her öğrenci için farklı durumlar ifade ediyor. Bunu her öğrenci için yakalayabilmek önemli. Her zaman başarılı olamıyoruz.(K:15) Öğrencilerime sevgi gösterisinde bulunarak sevginin önemini kavramalarını sağlıyorum(K:1)	5	33
HAYIR	Aslında hayır. Günümüz çekirdek aile modelinde çocuk sevgi kavramını fazlasıyla yaşayarak ve doyarak okula geliyor. K:2)	1	7
TOPLAM		15	100

Tablo 2’de öğretmenlerin “sevgi” değerine ilişkin betimsel ve içerik analizi sonuçları görülmektedir. Sevgi değerinin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığı %60 oranında evet(N:9); %33 oranında

kismen (N:5);%7 oranında hayır (N:1) şeklinde görüş bildirerek değerlendirmişlerdir. Evet ve kısmen görüşlerinin toplamı %93 olduğundan dolayı sevgi değerinin yeterince kazandırılabilirdiği söylenebilir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerler Eğitimi Kapsamında Bulunan Sorumluluk Değerinin Öğrencilere Kazandırılıp Kazandırılmadığına İlişkin Oranların Dağılımı

SORUMLULUK DEĞERİ		F	N
EVET	Evet. Yaptığı görevlerin karşısında öğrencilerin ödüllendirilmesi ve cezalandırılması sorumluluk duygularının artmasını sağlamaktadır.(K:12) Sorumluluk kazanmalarında aileleri ile işbirliği yapıyorum.(K:6)	8	53
KISMEN	Kısmen. Bazı öğrenciler aile ve çevre etkisiyle sorumluluk bilincine sahip olmuyor.(K:9)	3	20
HAYIR	Sorumluluk değerini yeterince veremiyoruz. Sorumluluk sahibi olabilmesi için aile desteği ve ailede örnek kardeş olması şarttır.(K:5) Hayır. Öğrenciler sorumluk almak istemiyor. Ödev yaptırmakta bile zorlanıyorum. İşin kolayına kaçmaya çalışıyorlar.(K:15)	4	27
TOPLAM		15	100

Tablo 3’de öğretmenlerin “sorumluluk” değerine ilişkin betimsel ve içerik analizi sonuçları görülmektedir. Sorumluluk değerinin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığı %53 oranında evet(N:8); %20

oranında kısmen (N:3); % 27 oranında hayır (N:4) şeklinde görüş bildirerek değerlendirmişlerdir. Evet,ve kısmen görüşlerinin toplamı %73 olduğundan dolayı sorumluluk değerinin yeterince kazandırılabilirdiği söylenebilir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerler Eğitimi Kapsamında Bulunan Barış Değerinin Öğrencilere Kazandırılıp Kazandırılmadığına İlişkin Oranların Dağılımı

BARIŞ DEĞERİ		F	N
EVET	Evet.Barış değeri öğrencinin kendi sosyal hayatında arkadaş ilişkileri içinde kendi kendine çözebildiği bir durumdur.(K:9) Evet. İlk olarak sınıf ortamı içerisinde birbirlerini oldukları gibi kabul etmelerini pekiştirmeye çalışıyorum.(K:3)	5	33
KISMEN	Kısmen. Atatürkçülük konusunda Atatürk’ün barışa verdiği önem olarak kazandırılıyor.(K:2) Kısmen. Biraz soyut kalıyor.(K:5) Bu değerın kazandırılması için derste münazara tartışma ortamının sağlanarak görüş alış verişi yaptırılıyor.(K:7)	8	53
HAYIR	Hayır kazandıramıyorum. Öğrenciler arası aşırı rekabet onların barış kavramını uygulayamamalarına neden oluyor.(K:4)	2	13
TOPLAM		15	100

Tablo 4’de öğretmenlerin “barış” değerine ilişkin betimsel ve içerik analizi sonuçları görülmektedir. Barış değerinin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığı %33 oranında evet(N:5); %53 oranında kısmen (N:8); % 13 oranında hayır (N:2) şeklinde görüş

bildirerek değerlendirmişlerdir. Evet ve kısmen görüşlerinin toplamı %86 olmasına rağmen kısmen görüşünün öne çıkmış olmasından dolayı öğretmenlerin barış değerini kazandırabilirdiği ancak yeterli olmadığı söylenebilir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerler Eğitimi Kapsamında Bulunan Hoşgörü Değerinin Öğrencilere Kazandırılıp Kazandırılmadığına İlişkin Oranların Dağılımı

HOŞGÖRÜ DEĞERİ		F	N
EVET	Konuyla ilgili kısa filmler izlettiriliyor,ailelere mektup yazılıyor.(K:7)	5	33
KISMEN	Kısmen. Her insan farklıdır ve değerlidir kazanımı ile benimsetilmeye çalışılıyor.(K:14) Kısmen. Öğrenciler arası rekabet birbirlerine karşı hoşgörüsüzlüğe neden oluyor.(K:4) Kısmen. Sınıf içinde birbirini dinleme ve söz hakkı alma konusunda zamanla bu davranışı kazanabiliyorlar.(K:9)	7	47
HAYIR	Hayır. İşlerine gelen konulara göre hoşgörüyü değerlendirdikleri için bu kavramın ucu açık kalıyor.(K:13)	3	20
TOPLAM		15	100

Tablo 5’de öğretmenlerin “hoşgörü” değerine ilişkin betimsel ve içerik analizi sonuçları görülmektedir. Hoşgörü değerinin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığı %33 oranında evet(N:5); %47 oranında

kısmen (N:7); % 20 oranında hayır (N:2) şeklinde görüş bildirerek değerlendirmişlerdir. Evet ve kısmen görüşlerinin toplamı %80 olmasına rağmen kısmen görüşünün öne çıkmış olmasından dolayı

öğretmenlerin hoşgörü değerini kazandırabildiği ancak yeterli olmadığı söylenebilir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerler Eğitimi Kapsamında Bulunan Yardımlaşma Değerinin Öğrencilere Kazandırılıp Kazandırılmadığına İlişkin Oranların Dağılımı

YARDIMLAŞMA DEĞERİ		F	N
EVET	Evet kulüp ve grup çalışmalarında yardımlaşmaya yer veriyorum.(K:2) Evet yardımlaşmanın paylaşmayı öğrenene kazanılacağını düşünüyorum.(K:3) Evet. Değişik yardımlaşma kampanyalarına katılarak öğrencilerin bu duyarlılığı kazanmasını sağlamaya çalışıyorum.	10	67
KISMEN	Ödevler yada etkinlikler konusunda gruplar oluşturarak yardımlaşmayı sağlamaya çalışıyorum.(K:15)	4	26
HAYIR	Toplumda sosyalleşme azaldıkça yardımlaşmada azalmaktadır.(K:8)	1	7
TOPLAM		15	100

Tablo 6'da öğretmenlerin "yardımlaşma" değerine ilişkin betimsel ve içerik analizi sonuçları görülmektedir. Yardımlaşma değerinin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığı %67 oranında evet(N:10); %26

oranında kısmen (N:7); % 7 oranında (N:2) hayır şeklinde görüş bildirerek değerlendirmişlerdir. Evet ve kısmen görüşlerinin toplamı %93 olduğundan dolayı yardımlaşma değerinin yeterince kazandırıldığı söylenebilir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerler Eğitimi Kapsamında Bulunan Tutumluluk Değerinin Öğrencilere Kazandırılıp Kazandırılmadığına İlişkin Oranların Dağılımı

TUTUMLULUK DEĞERİ		F	N
EVET	Evet. Hayat Bilgisi dersinde tutumluluk haftasında kazandırıyoruz.(K:2) Bu bilincin yerleşmesinde aileyle işbirliği yaparım.(K:6)	4	27
KISMEN	Kısmen. Modern toplum dünya düzeni insanlara tutumlu olma yerine savurgan olmayı dikte ettiriyor. Bu durum okulda bu işi zorlaştırıyor.(K:9) Öğrencilerin çevresel ve ailesel alışkanlıkları bu değeri ilgilendiren davranışlara çok daha etkili.(K:12)	7	47
HAYIR	Öğrenciler hem kendi eşyalarına hem okul eşyalarına karşı çok duyarlı ve umursamazlar.(K:15)	4	27
TOPLAM		15	100

Tablo 7'de öğretmenlerin "tutumluluk" değerine ilişkin betimsel ve içerik analizi sonuçları görülmektedir. tutumluluk değerinin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığı %27 oranında evet (N:4); %47 oranında kısmen (N:7); % 27 oranında hayır (N:4)

şeklinde görüş bildirerek değerlendirmişlerdir. Evet ve kısmen görüşlerinin toplamı %74 olmasına rağmen kısmen görüşünün öne çıkmış olmasından dolayı öğretmenlerin tutumluluk değerini kazandırabildiği ancak yeterli olmadığı söylenebilir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerler Eğitimi Kapsamında Bulunan Dürüstlük Değerinin Öğrencilere Kazandırılıp Kazandırılmadığına İlişkin Oranların Dağılımı

DÜRÜSTLÜK DEĞERİ		F	N
EVET	Evet. Bir takım nasihatlerde bulunarak.(K:13)	5	33
KISMEN	Öğrenciler ara sıra ödev yapma konusunda yalan söyleyebiliyorlar(K:4)	9	60
HAYIR	Ailede öğrendiği kadar dürüst bunun dışında kazandıramıyoruz.(K:10)	1	7
TOPLAM		15	100

Tablo 8'de öğretmenlerin "dürüstlük" değerine ilişkin betimsel ve içerik analizi sonuçları görülmektedir. dürüstlük değerinin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığı %33 oranında evet (N:5); %60 oranında kısmen (N:9); % 7 oranında hayır (N:1)

şeklinde görüş bildirerek değerlendirmişlerdir. Evet ve kısmen görüşlerinin toplamı %93 olmasına rağmen kısmen görüşünün öne çıkmış olmasından dolayı öğretmenlerin dürüstlük değerini kazandırabildiği ancak yeterli olmadığı söylenebilir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerler Eğitimi Kapsamında Bulunan Merhamet Değerinin Öğrencilere Kazandırılıp Kazandırılmadığına İlişkin Oranların Dağılımı

MERHAMET DEĞERİ		N	F
EVET	Derslerimde onların bazı uç davranışlarına sabır ve sonsuz merhamet gösteriyorum.(K:13)	4	27
KISMEN	Kısmen.(K:11) Kısmen. Türkçe ve Hayat Bilgisi derslerinde yer veriyorum.	5	33
HAYIR	Hayır. Empati kurmakta zorlandıkları için merhamet konusunda da yetersizler.(K:15) Öğrencilerimiz merhamet değerine sahip değil.(K:10) Hayır.(K:3)	6	40
TOPLAM		15	100

Tablo 9'de öğretmenlerin "merhamet" değerine ilişkin betimsel ve içerik analizi sonuçları görülmektedir. Merhamet değerinin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığı %27 oranında evet(N:4); %33

4.Sonuç Tartışma ve Öneriler

Araştırmada öğretmen görüşlerine göre evet ve kısmen görüşlerinin toplamı %100 olduğundan dolayı saygı değerinin yeterince kazandırılabilirdiği; evet ve kısmen görüşlerinin toplamı %93 olduğundan dolayı sevgi değerinin yeterince kazandırılabilirdiği; evet ve kısmen görüşlerinin toplamı %73 olduğundan dolayı sorumluluk değerinin yeterince kazandırılabilirdiği; evet ve kısmen görüşlerinin toplamı %86 olmasına rağmen kısmen görüşünün öne çıkmış olmasından dolayı öğretmenlerin barış değerini kazandırabilirdiği ancak yeterli olmadığı; evet ve kısmen görüşlerinin toplamı %80 olmasına rağmen kısmen görüşünün öne çıkmış olmasından dolayı öğretmenlerin hoşgörü değerini kazandırabilirdiği ancak yeterli olmadığı; evet ve kısmen görüşlerinin toplamı %93 olduğundan dolayı yardımlaşma değerinin yeterince kazandırılabilirdiği; evet ve kısmen görüşlerinin toplamı %74 olmasına rağmen kısmen görüşünün öne çıkmış olmasından dolayı öğretmenlerin tutumluluk değerini kazandırabilirdiği ancak yeterli olmadığı; evet ve kısmen görüşlerinin toplamı %93 olmasına rağmen kısmen görüşünün öne çıkmış olmasından dolayı öğretmenlerin dürüstlük değerini kazandırabilirdiği ancak yeterli olmadığı; katılımcıların çoğunun hayır görüşünde birleşmesinden dolayı öğretmenlerin merhamet değerini yeterince kazandıramadığı; evet ve kısmen görüşlerinin toplamı %80 olmasına rağmen kısmen görüşünün öne çıkmış olmasından dolayı öğretmenlerin ahlak değerini kazandırabilirdiği ancak yeterli olmadığı söylenebilir. Katılımcılar genel olarak değerler eğitiminin kazanılmasında ailenin önemli bir faktör olduğunu aile de verilmiş olan değerler eğitiminin okulda da verilmesiyle değerlerin daha çabuk kazanıldığını belirtmiştir. Ayrıca çocuklarıyla ilgilenen ailelerin çocuklarında bu değerlerin kazanılmasının daha kolay olduğunu belirtmişlerdir. İlgili literatür tarandığında yapılan araştırmalarda Fidan'ın (2009) değer öğretiminde belirleyici unsurun aile olduğunu belirtmesi bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ancak değerlerin kazandırılması noktasında ailenin yeterli olmadığını Akbaş (2004) okulda verilen değerlerin aile ve çevrede yeterince pekiştirilmediği, okul ve aile arasında işbirliği olması gerektiği söylemi ile vurgulamıştır.

oranında kısmen (N:5); %40 oranında hayır (N:6) şeklinde görüş bildirerek değerlendirmişlerdir. Katılımcıların çoğunun hayır görüşünde birleşmesinden dolayı öğretmenlerin merhamet değerini yeterince kazandıramadığına ulaşılmıştır.

Yiğittir ve Öcal'ın (2010) 6.sınıf öğrencilerinin değer yönelimleri konulu araştırmalarının bulgularına göre sevgi saygı hoşgörü gibi değerler öğrencilerin %10 dan fazlasının tercihi olurken, ahlaklı olma, tutumluluk ve merhamet değerleri öğrencilerin % 10 dan azının tercihi olmuştur. Özellikle merhamet değerinin frekansının oldukça düşük olduğu görülmekte bu da araştırmamızın sonucuyla büyük bir tutarlılık göstermektedir. Doğan ve Gülüşen (2011) İlköğretim Türkçe dersi ders kitaplarında en fazla işlenen değer ulusal değerlerdir. Bir ülkenin kendi geleceğini koruması için ulusal kimliğini koruması gerekir. Ülkenin kalkınmasına yararlı olacak ulusal değerler hiç şüphesiz ki önemlidir, fakat insanı insan yapan farklı değerlere de kitaplarda yer verilmesi önem arz etmektedir. Bu da tutumluluk, merhamet hoşgörü gibi değerlerin kitaplarda yeterince verilmediğini değerlerin kazanılmasında olumsuz etki de bulunduğunu göstermektedir. Akbaş (2008) e göre ahlak eğitiminde bireyin ahlaki muhakeme yapması veya değerleri üzerine düşünmesi yerine toplumsal hayatın devamı için elzem olan saygı, sorumluluk, güvenilirlik, adil olma gibi temel ahlaki davranışların doğrudan yada dolaylı olarak öğretilmesi ve alışkanlıklar kazandırılması zorunlu görülmektedir. Yaptığımız çalışmada öğretmenler saygı ve sorumluluk değerlerini yeterince verdiklerini ancak ahlak değerini yeterince veremediklerini belirtmişlerdir. Saygı sorumluluk gibi değerlerin öğrencilere kazandırılmış olması ahlak değerini kazandırmak için yeterli değildir.

Araştırma kapsamında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- 1- Değerler eğitimiyle ilgili literatürde kullanılan yeni yöntem ve teknikler, öğretmenlere hizmet içi eğitim yoluyla mutlaka uygulamalı olarak gösterilmelidir.
- 2- Pilot uygulaması yapılan ve değerler eğitimi içerisinde bulunan; okul çapında her ay bir değer işlenmesi uygulamasına diğer bölgelerde de bir an önce geçilmesi faydalı olacaktır.
- 3-Merhamet değerini kazandırmak için ihtiyaç sahiplerine yönelik kermes etkinlikleri düzenlemek, Kızılay ve yaşlılar evi ziyaretleri faydalı olacaktır.
- 4-Ailelerle sürekli işbirliği halinde olunmalı okulda işlenen değer evde, aile içerisinde de işlenmelidir.

Kaynakça

- Arslan, Z.Ş. ve Yaşar, F.T. (2007). Yükselen Değer Kavramı Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 1 (1), 8-11.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi*, 6(16), 22-33.
- Avcı E. (2007). *Toplumsal Değerler ve Gençlik* (1. Baskı). Ankara: Siyasal
- Aydın, M. (2003). Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği, *Değerler Eğitimi*, 1 (3), 121-144.
- Binalı, D., Aşkun, O.B. ve Yozgat, U. (2007). *Türkiye’de Yönetel Değerler ve Yönetici Profili Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Doğan, B., ve Gülüşen, A. (2011). Türkçe Ders Kitaplarındaki (6–8) Metinlerin Değerler Bakımından İncelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 75-102.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(20), 1-18.
- Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı.
- Güven, S. (1999). *Toplum Bilim*. Bursa: Ezgi Yayıncılık.
- Kızılcık S. ve Erjem Y. (1992). *Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü* (2. Baskı). Konya: Günay Yayıncılık.
- Silah, M. (1998). *Sosyal Psikoloji, Davranış Bilimleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nartgün, Ş.S. (2006). Öğretim Elemanlarının Örgütsel Değerlere İlişkin Görüşleri (Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Journal of Values Education-Turkey*, 4 (12), 129-148.
- Vurgun, L. ve Öztop, S. (2011). Yönetim ve Örgüt Kültüründe Değerlerin Önemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 217-230.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Değerlere Göre Yönetim ile İlgili Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 639-664.
- Yılmaz, M. ve Merter, F. (2012). Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Küreselleşme Çerçevesinde Değerler Eğitimi İlişkin Görüşleri. *International Journal of Social Science* 5 (3), 299-314.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2011). İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 24, 408-416.

3+1 Eğitim Modelinin Öğrenci Üzerindeki Etkililiği

Osman TİTREK*

Nurgül KOCAMAN**

G. Özlem ATEŞOĞLU***

Mine GÖKTEKİN****

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de ilk kez Sakarya Üniversitesi Meslek Yüksekokullarının tüm programlarında uygulanmaya başlanan 3+1 Eğitim Modeli’nin öğrenci görüşlerine göre etkililik düzeyinin belirlenmesidir. Model, öğrencilerin üç dönem boyunca okullarında eğitime devam ederken, bir dönemi de alanlarıyla ilgili bir kuruluştaki uygulamalı ders olarak görmelerini kapsamaktadır. Betimsel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiş niceliksel bir araştırma olan bu çalışmada veriler, ölçek uygulama ve kaynak tarama ile toplanmıştır. Veriler toplandıktan sonra tablolar oluşturulmuş, istatistikî yöntemlerle sonuçlar değerlendirilmiştir. Bulguların yorumlanmasıyla elde edilen sonuçlarda, 3+1 Eğitim Modeli kapsamında mesleki uygulamalarını tamamlayan önlisans öğrencilerinin modeli nitelikli olarak algıladıkları, okullarında yeterli teorik eğitimi alan öğrencilerin, gittikleri sektörlerde uygulamalı eğitim almaları ve iş hayatını yerinde göreberek alanlarının gerektirdiği pratik beceriyi edindikleri söylenebilir. Aynı zamanda uygulama sonunda öğrenci öz yeterliliğini ölçen sorularda, sonuçların yüksek oranlı olarak pozitif yönde kazanıldığını belirtebiliriz.

Anahtar Kelimeler: 3+1 Modeli, yüksekokul, öğrenci, etkililik, mesleki uygulama.

Effectiveness of 3 +1 Training Model on Students

Abstract

The purpose of this study is to determine the level of effectiveness of 3+1 Education Model with respect to student views introduced in all the programs for the first time at Sakarya University, Vocational High Schools in Turkey. Model consists of one period of practical study in an organization related to their field of study while students keep on having education for three period at schools. Data were collected by means of a scale and literature review in this quantitative study conducted with the descriptive method. Following the data collection, tables were formed and findings were evaluated by means of statistical methods. The results obtained with the interpretation of the findings revealed that 3+1 vocational High School model of training was perceived as qualified by the students who completed the professional practice and the students who had sufficient theoretical education at their schools are said to have necessary practical skills required in their fields of study after having hands-on training and experiencing the real business sector. Meanwhile, at the end of the application, questions measuring student self-efficacy revealed high positive results.

Key Words: 3+1 Model, Vocational High School, Student, Effectiveness, Vocational Practice

* Doç. Dr. , Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Öğretim Üyesi, otirek@sakarya.edu.tr

** Öğr. Gör., Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans Programı Öğrencisi, nkocaman@sakarya.edu.tr

*** Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans Programı Öğrencisi, atesoglu.ozlem@gmail.com

**** Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans Programı Öğrencisi, goktekinmine@hotmail.com

Giriş

Geleceğimizin teminatı olan gençlerimize gerekli bilgi, beceri, davranış ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlanmasında ve iş dünyasının ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde profesyonel organizasyon olan Mesleki Eğitimin önemi oldukça büyüktür. Bu eğitimin özellikle sanayi ile eşgüdümlü olarak planlanması ve uygulanması eğitimin kalitesini ve verimini artıracaktır.

Üniversite-Sanayi İşbirliği; üniversitelerin mevcut imkânları ile sanayinin mevcut imkânları birleştirilerek bilimsel, teknolojik ve ekonomik yönden güçlenmeleri için yaptıkları; yani üniversitedeki mevcut bilgi potansiyeli, yetişmiş insan gücü ile sanayinin mevcut deneyimi ve finansal gücünün bir sistem dâhilinde birleştirilerek; yapılan bilimsel, teknolojik ve ekonomik faaliyetler bütünüdür (Küçükçirkin, 1990: 5). Bu işbirliği neticesinde daha kaliteli ve verimli bir mesleki eğitim verilebileceği ön görülmektedir.

Sevim ve Karamete (2003: 4), Üniversite-sanayi işbirliğinin öğrenci bağlamında yararlarını şöyle açıklamaktadırlar: Teorik bilgileri ile uygulama becerisini bütünleştirir. İş bulma olanağı sağlar. Bireyin özgüveni artar. Sorumluluk duygusu gelişir, çalışma alışkanlıkları olumlu yönde gelişir. Mesleki ve teknik becerilerinin gerçek iş ortamında gerçekleşmesini ve oluşumunu temin eder. İşbirliği içinde ekip ruhu ve takım anlayışı ile hareket edebilme kültürünün oluşmasını sağlar. Eğitim programlarının, sanayinin gereksinimleri doğrultusunda yenilenmesini teşvik eder. Sanayi kurumlarına ait olanaklar okulun laboratuvarları gibi olur. Böylece okulun teknik donanımı güçlenmiş olur. İstihdam sektöründeki sürekli değişim ve gelişmeler eğitim programlarının güncelleşmesini sağlar.

İşbirliğine dayalı eğitim modeli; öğrenciyi belirli eğitim hedefleri (genel+mesleki) yönünde yetiştirmek üzere, programla ilgili grupların (okul, öğrenci, veli, işletme vb.) karşılıklı işbirliğine dayalı olarak düzenlenmiş bir eğitim programıdır. (Gürol, 1997: 33).

Sanayi sektöründeki teknolojik gelişmeler, kas gücü yerine beyin gücünün önemini ortaya çıkarmaktadır, dolayısıyla ezbere dayalı sistemin yerine öğrenen, bilgiyi yorumlayan, kullanan ve yeni teknolojiler üreten insana ihtiyaç daha da ön plana çıkmaktadır (Sarıbyık, 2013: 39). Mesleki eğitim, sadece kas gücüne dayalı bir alan olarak görülmekten çıkmaktadır.

Orta ve uzun vadede kaliteli işgücünün de temellerini oluşturan sanayi ve hizmet sektörünün olmazsa olmazları olan meslek yüksekokulu mezunu nitelikli elemanlar 3+1 Eğitim Sistemi ile eğitim süreci devam ederken iş dünyasını yakından tanıma fırsatı da bulmuş oluyorlar (Üniversite Sanayi İşbirliğinde

köklü adım, 2013: 4). Bu durumda da öğrenci ileride sahip olacağı mesleğe ait hem uygulamalı hem kuramsal bilgi ve beceriyi kazanmış olmaktadır.

Sakarya Üniversitesi Meslek Yüksekokulları Müdürleri ile birlikte yapılan uzun çalışmalar sonucunda, Meslek Yüksekokullarındaki öğrencilerimizin istihdamına yönelik olarak yetişmelerini sağlamak amacıyla geliştirilen 3+1 Eğitim Modeli, 44 farklı programın ders içeriklerinde yapılan düzenleme ile eğitim öğretimin 3 döneminin okulda ders, 1 döneminin işletmelerde uygulamalı olarak alınmasını öngörmektedir. Sakarya Üniversitesi Senatosu'nda alınan karar ile 2011-2012 eğitim öğretim yılında uygulamaya geçilmiştir. Bu çerçevede işbirliği protokolleri imzalanmıştır (Sarıbyık, 2013: 39-40).

Sakarya Üniversitesi Meslek Yüksekokulları Koordinatörlüğü [MEYOK] (2012), Mesleki Uygulamalar Yönetim Sistemi WEB sayfasında (www.muys.sakarya.edu.tr) 3+1 Eğitim Modeli'nin protokol detayları ve uygulanmasına yönelik bağlantılara yer verilmiştir. Sarıbyık (2013: 40), mezun olmadan önce iş ortamında bulunan öğrenci açısından 3+1 Eğitim Modelinin öğrenciye yararlarını şu şekilde belirtmektedir:

Özgüveni artacak, sorumluluk duygusu ve çalışma alışkanlıkları gelişecektir. Bilgileri uygulama ile bütünleştirerek uygulama becerisine sahip olacaktır. Sorumluluk artacak, takım çalışması yapabilme yeteneğini kazanacaktır. Günün teknolojisini göyerek yetiştiği için iş bulma imkânı kolaylaşacaktır. Gelecek ile ilgili hedeflerini şekillendirecek ve kariyer planlaması yapacaktır. İş dünyasının gerçekleri ile tanışacak ve uyum süreci hızlanacaktır. Kendi parasını kazanmanın hazzını tadacaktır. Kendini tanıyacak ve yeteneklerinin farkına varacaktır. İş hayatının tüm şartlarını daha erken öğrenecektir. İşletmelerde karşılaşılan sorunlara çözüm aramaya başlayacaktır. Takım çalışmalarında bulunan öğrenci kişisel gelişimini tamamlayabilecektir. Aynı alanda mezun olanlar arasında rekabet avantajı elde etmiş olacaktır. Özgeçmişinde 4 aylık bir iş deneyiminin yanı sıra, yeni iş başvurularında referans olacak iş dünyasının seçkin insanlarıyla tanışmış, sosyal ağlar kurmuş olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye'de ilk kez Sakarya Üniversitesi Meslek Yüksekokullarının tüm programlarında uygulanmaya başlanan 3+1 Eğitim Modeli'nin öğrenci görüşlerine göre etkililik düzeyinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Önlisans öğrencilerinin görüşlerine göre 3+1 Eğitim Modeli'nin etkililik düzeyi nedir?
- 2) Öğrenci görüşlerine göre 3+1 Eğitim Modeli etkililik düzeyi;

a. cinsiyet b. Meslek Yüksekokulu
c. Program d.
Öğretim türü e. Firmanın bulunduğu il f. İka-
met değişkenlerine göre değişmekte midir?

Araştırmanın Yöntemi

Sakarya Üniversitesi Meslek Yüksekokullarında öğrenimlerini sürdüren önlisans öğrencilerinin görüşlerine göre 3+1 Eğitim Modeli'nin etkililiğini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, betimsel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiş niceliksel bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Sakarya Üniversitesi Meslek Yüksekokullarında öğrenimlerini sürdüren ve mesleki uygulamalarını tamamlayan önlisans öğrencileri oluşturmaktadır. Sakarya Meslek Yüksekokullarında 3+1 Eğitim Modeli kapsamında mesleki uygu-

lama dersinin 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı Güz Yarıyılında verildiği göz önünde tutulduğunda, araştırmanın evreninin 1700 öğrenci oluşturmaktadır. Yansızlık kuralına göre evrenden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 350 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Yapı Geçerliliği ve Güvenirliği

Veriler ölçek uygulama ve kaynak tarama ile toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak 5'li likert ölçeğinde anket kullanılmıştır. Anket kişilere elden ulaştırılmış ve anketin cevaplanmasıyla ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliğini tespit etmek için, literatürde en fazla kullanılan Cronbach Alpha tekniği kullanılmıştır. Uygulanan ankete ait güvenirlilik testi sonuçları Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 10. Sakarya Meslek Yüksekokulları Öğrencileri 3+1 Eğitim Modeli Etkililik Düzeyi Anketi Güvenirlilik Oranı

3+1 ve MEYOK Sorular: (1-3)	Öğr. Elemanı (3-6)	İşyeri (6-11)	Özyeterlilik (12-19)	Toplam (1-19)	
Cronbach Alpha	0,734	0,769	0,785	0,888	0,794
N	3	3	5	8	19

Analiz sonucuna göre, ilk faktörünün değeri 0,734, ikinci faktörünün değeri 0,769, üçüncü faktörünün değeri 0,785, dördüncü faktörün değeri ise 0,888 olarak bulunmuştur. Ölçek maddelerinin tümü için bu değer 0,794 olarak hesaplanmıştır. Araştırmalarda kullanılabilecek ölçme araçları için güvenirlilik düzeyinin ,70 olduğu (Tezbaşaran, 1996) olduğu dikkate alındığında, ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin güvenirlilik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir. Tablo 1'den görüldüğü gibi, tüm güvenirlilik alpha değerleri genel kabul edilebilir seviyede olduğundan sonuç da güvenirlilik düzeyinde kabul edilmektedir.

Toplanan verilere doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. KMO değeri "0.872" ve Bartlett's Test of Sphericity değeri 1084.329 olarak bulunmuştur KMO değeri, 1'e yakın bir değer olması ile çalışma grubunun sayısının yeterli olduğu kanısına varılmıştır. KMO değerinin 1'e yakın olması ve Bartlett Boyutsallık testinin 0.000 değeri ile istatistiksel olarak anlamlı bulunması, modele doğrulayıcı faktör analizi yapılabileceğinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Sakarya Üniversitesi Meslek Yüksekokulları koordinatörlüğü [MEYOK] tarafından daha önce geliştiri-

lenilen Öğretim Elemanı, Öğrenci ve İşveren Memnuniyeti anketlerine dayalı olarak araştırmacılar tarafından "3+1 Eğitim Modeli Etkililik Anketi" geliştirilmiştir. Kullanılan anket 2 bölüm ve 2. Bölüm ise 4 boyuttan oluşmaktadır. Birinci Bölüm'de öğrencilerin demografik bilgileri sorulmaktadır. İkinci Bölüm'de ise 3+1 Eğitim modelinin öğrenci üzerindeki etkililiğine yönelik olarak öğrenci görüşleri doğrultusunda araştırılacak 4 boyut bulunmaktadır. Bunlar; 1. Boyut: 3+1 Sistemi ve MEYOK (1.-3. Sorular); 2. Boyut: Öğretim Elemanı ile ilgili sorular (4.-6. Sorular); 3. Boyut: İşyeri ile ilgili sorular (7.-11. Sorular); 4. Boyut: Öğrenci özyeterliliği ile ilgili sorular (12.-19. Sorular)

Ölçeğin faktör yapısı incelendiğinde özdeğeri 1'i aşan 4 faktör elde edilmiştir. Elde edilen 4 faktör toplu olarak varyansın %61,90'ını açıklamaktadır. Faktörlerde özdeğerler ve açıkladıkları varyans yüzdesi sırasıyla; faktör 1'de 4,515 ve %23,765, faktör 2'de 2,983 ve %15,700, faktör 3'de 2,155 ve %11,343 ve faktör 4'de ise 2,107 ve %11,089 şeklinde yer almaktadır. Faktör yükü değeri 0.30'un altında olan madde bulunmamaktadır ve faktör yükünün 0,515-0,863 arasında değiştiği gözlenmiştir. Yapılan faktör analizleri sonucunda anketin bu dört boyutu için açıklayıcı varyansın %61,9'unu açıklamaktadır. Buna göre, ölçeğin ölçme amacına kavramsal yönden uygun maddelerden oluştuğunu söyleyebiliriz.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, 3+1 Eğitim Modeli betimleme ölçeklerine öğrencilerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda istatistiksel analizler uygulanmıştır.

2012 yılında Sakarya Üniversitesi Meslek Yüksekokulları Koordinatörlüğü tarafından oluşturulan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen toplam 19 maddelik ölçek; “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde belirtilen 5’li dereceleme ölçeğinde düzenlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden 134 (%38,3)’ü bayan, 216 (%61,7)’sı erkektir. Çalışma grubundaki öğrencilerden 231 kişi (%66) Sakarya ilinde ikamet etmekte olup, 285 kişi (%81,4) Sakarya ili içerisinde mesleki uygulamasını tamamlamışlardır. 115 kişi ise Sakarya dışı illerde ikamet etmekte iken, 63 kişi de aynı şekilde Sakarya ili dışında mesleki uygulamasını tamamlamışlardır. Mesleki uygulama kapsamında firma tercihinin Sakarya ilinde yoğunlaşması, eğitim-öğretim süreci içinde Yüksekokulun bulunduğu ilin tercih edilmesi olarak düşünülebilir. Ölçek,

Sakarya Meslek Yüksekokullarında 3+1 Eğitim Modeli kapsamında mesleki uygulama dersinin 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı Güz Yarıyılında verildiği göz önünde tutulduğunda, 12 adet yüksekokulda uygulanmıştır.

Anket maddelerine verilen cevaplar incelendiğinde, katılımcılar tarafından anket sorularının olumlu şekilde cevaplandığı tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik analizleri faktör analizi sonucu elde edilen faktör yapısı dikkate alınarak yapılmış ve iç tutarlılık ve madde toplam puan korelasyonları incelenmiştir. Buna göre önlisans öğrencilerinin görüşlerine göre 3+1 modelinin etkililiğine yönelik olarak 9, 10 ve 11 dışındaki maddelere verdikleri cevaplar arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir. Ölçeğin toplamda ve “3+1 Sistemi/ MEYOK”, “Sorumlu Öğretim Elemanı”, ve “öğrenci özyeterliliği” ile ilgili sorular alt boyutlarında homojenliğin yeterli olduğunu ancak “işyeri ile ilgili sorular” alt boyutunun homojen bir yapı oluşturmadığını söyleyebiliriz. Aşağıda Tablo 2’de çalışılan firmanın bulunduğu il ile ikamet edilen yer arasındaki korelasyon değerleri verilmiştir.

Tablo 2. Çalışılan Firmanın Bulunduğu il ile İkamet Arasındaki Korelasyon Düzeyi

	Firma il	İkamet
Firma il	Pearson Correlation	,657**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	348
İkamet	Pearson Correlation	,657**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	345

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin mesleki uygulama dersi kapsamında çalıştıkları firmanın bulunduğu il ile ikamet yerleri arasında pozitif bir korelasyon (0,657) bulunmaktadır ve bu korelasyon

nun istatistiksel açıdan anlamlı olarak ifade edilmektedir (Pearson’s $r = 0,657$, $p < ,01$). Aşağıdaki Tablo 3’de çalışılan firmanın bulunduğu il ile ikamet edilen yere göre Anova sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. Çalışılan Firmanın Bulunduğu İl ile İkamet Arasındaki ANOVA Düzeyi

Model	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Regression	22,219	1	22,219	260,320	,000 ^b
1 Residual	29,276	343	,085		
Toplam	51,496	344			

a. Firma il b. İkamet

Tablo 3’e göre model istatistiksel açıdan anlamlıdır ($F = 260,320$; $p = 0,000$). Aşağıda Tablo 4’de çalışılan

firmanın bulunduğu il ile ikamet edilen yer arasındaki puanlara ait regresyon sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. Çalışılan Firmanın Bulunduğu il ile İkamet Arasındaki Regrasyon Düzeyi

Model	R	R Square	Unstandardized Coefficients		T	Sig.
			B	Std. Error Beta		
1. İkamet	,657 ^a	,431	,465	,047	9,850	,000
			,540	,033	,657	16,134

Tablo 4’de görüldüğü üzere öğrencilerin mesleki uygulama dersi kapsamında çalıştıkları firmanın bulunduğu il ile İkamet yerleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif (0,540) bir ilişki bulunmaktadır (R: 0.657, R: 0.43, f: 260.320, t = 16,13; p =0,000). Çalışılan yer ile ikamet arasında pozitif doğrusal bir ilişki vardır. Öğrencilerin mesleki uygulama dersi kapsamında çalıştıkları firmanın bulunduğu il açısından %43’ü ikamet değişkeni ile açıklanabilir.

1. ve 2. öğretim öğrencilerinin birinci boyut 3+1 Eğitim Sistemi ve MEYOK, ikinci boyut sorumlu Öğretim Elemanı, üçüncü boyut işyeri ile ilgili ve dördüncü boyut öğrenci özyeterliliğine ilişkin sorulardaki toplam puanların farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yürütülmüştür. Yapılan analiz sonucuna göre, öğretim türüne göre faktör bazında öğrenci puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farka bakıldığında, anlamlılık düzeyinin hiçbir boyutta farklılaşmadığı görülmüştür (p> .05).

Programlara göre birinci boyut 3+1 Eğitim Sistemi ve MEYOK, ikinci boyut sorumlu Öğretim Elemanı, üçüncü boyut işyeri ile ilgili ve 4. boyut öğrenci özyeterliliğine ilişkin sorulardaki toplam puanların farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak sadece işyeri boyutunda anlamlı fark bulunmakta (F: 6,090 p<0.05) ve teknik programlarda eğitim gören bireylerin puan ortalamalarının (\bar{x} =22,31; ss=2,53) sosyal programlarda eğitim gören bireylerin puan ortalamalarından (\bar{x} =21,62; ss=3,11) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Cinsiyete göre birinci boyut 3+1 Eğitim Sistemi ve MEYOK, ikinci boyut sorumlu Öğretim Elemanı, üçüncü boyut işyeri ile ilgili ve 4. boyut öğrenci özyeterliliğine ilişkin sorulardaki toplam puanların farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyete Göre Öğrenci Puanlarının Ortalamaları

Faktör	Grubu	N	\bar{x}	Ss	F	T	sd	Sig.
Toplamı	3+1 Eğitim Sistemi ve MEYOK	134	12,4254	2,25574	,807	4,003	342	,000
	Öğretim Elemanı	210	11,4714	2,08931		3,935	267,462	,000
İşyeri	Öğretim Elemanı	133	13,2857	1,86503	,302	2,738	344	,006
	İşyeri	213	12,7371	1,77944		2,709	270,327	,007
Öğrenci Özyeterliliği	İşyeri	132	22,4924	2,86462	,091	3,024	343	,003
	Öğrenci Özyeterliliği	213	21,5446	2,80736		3,010	273,481	,003
	Öğrenci Özyeterliliği	130	35,7692	4,03769	,093	2,865	338	,004
		210	34,4857	3,99908		2,859	271,458	,005

Yapılan araştırma sonucunda, cinsiyete göre tüm boyutlarda puan ortalamalarının değiştiği ve anlamlı farkın oluştuğu görülmüştür (p < .05). Tüm boyutlarda kız öğrencilerin toplam puan ortalaması erkek öğrencilerin toplam puan ortalamasından daha yüksek çıkmıştır.

Yapılan tek faktörlü Anova sonucunda, öğrenci görüşlerine göre ikamet edilen yerin 3+1 modeli etkililiğine etkisi olduğu görülmüştür (F(3,336)=3,099, F(3,338)=2,652, F(3,337)=7,988, F(3,332)=3,768; p< .05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Posthoc analizi uygulanmış ve gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

İkamet edilen illere göre ankette yer alan 4. boyut öğrenci etkililiğine ilişkin Posthoc/Games-Howell Testi Sonucunda:

3+1 Eğitim Sistemi ve MEYOK faktör grubunda Sakarya’da ikamet edenler (x=12,1101) ile diğer iller (11,0811) arasında Sakarya ilindekiler lehine Öğretim Elemanı faktör grubunda Sakarya’da ikamet edenler(X=12,9782) ile Ank.,Bursa ve İzmit illeri toplamında ikamet edenler (X=13,9048) arasında Sakarya ilindekiler aleyhine ayrıca, diğer illerde ikamet edenlerle (x=12,5429) Ank.,Bursa ve İzmit illeri toplamında ikamet edenler (X=13,9048) diğer illerin aleyhine

Öğrenci özyeterliliği faktör grubunda İstanbul ilinde ikamet (x=36,00) edenlerle diğer illerde ikamet edenler (x=33,2432) arasında İstanbul ili lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Firmanın bulunduğu il göre ankette yer alan 4. boyut öğrenci özyeterliliğine ilişkin sorulardaki puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını

sorgulamak için tek yönlü varyans analizi (anova) yürütülmüştür. Firmanın Bulunduğu İle Göre Öğrenci Puanlarının Ortalamaları Anova Analizi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$)

Meslek Yüksekokulları ile 3 boyutun (Öğretim Elemanı [4.-6. Sorular], işyeri [7.-11. Sorular] ile öğrenci özyeterliliği [12.-19. Sorular]) değişkenlerine ait ortalamalar arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre, öğrenci özyeterliliği ortalamaları ile Meslek Yüksekokulları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [Öğrenci özyeterliliği $X^2(9) = 13,571$; $p = .138$; $p > .05$]. Öğretim Elemanı ve İşyeri boyutlarının Meslek Yüksekokulları istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir [Öğretim Elemanı $X^2(9) = 27,170$; $p = .001$; $p < .05$; işyeri $X^2(9) = 26,265$; $p = .002$; $p < .05$].

Grupların tablodaki sıra ortalamalarına dikkate alındığında, Öğretim Elemanı ve işyeri değerlendirilmesinde Akyazı MYO öğrencilerinin tutum değerlerinin diğer yüksekokullara göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Sakarya Üniversitesi'ne bağlı Meslek Yüksekokulları, programlarını günümüz şartlarına uyarlayarak sanayi, sağlık, hizmet, turizm, gıda ve tarım sektörlerine nitelikli işgücü kazandırmak amacıyla Türkiye'de ilk defa uygulanan 3+1 Eğitim Modelini geliştirmiştir (Sakarya Üniversitesi, 2013). Bu yönüyle uygulanan eğitim modeli Türkiye şartlarında da bir örnek teşkil etmektedir.

Araştırmada, dört başlık altında oluşturulan likert anket verileri sonuçlarına göre öğrenciler 3+1 sistemi ve MEYOK, sorumlu Öğretim Elemanları, işyeri ve öğrenci özyeterliliklerini değerlendirmişlerdir. Araştırma bulguları sonuçlarına göre; Eğitim modeli ile ilgili olarak Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin koordinatörlük tarafından yeteri kadar aydınlatılmış oldukları, Sorumlu Öğretim elemanlarınca, süreç içinde öğrenci-işyeri bağı ve değerlendirmelerinin yapıldığı, işyerinin mesleki eğitim boyunca tutumlarının ve

Kaynakça

- İstanbul Sanayi Odası. (1999). *Etkin bir Üniversite-Sanayi İşbirliği nasıl olmalıdır?* (1999, Temmuz). Odakule, 04.03.1999 Açık Oturum Notları. İstanbul: İstanbul Sanayi Odası İnsan Kaynakları Geliştirme Şubesi Yayınları, No:2.
- Gürol, M. (1997). *Okul sanayi işbirliği*. Ankara: Pegem.
- Küçükçirkin, M. (1990). *Üniversite-Sanayi İşbirliği: Ülke sanayii ve ekonomisi açısından önemi*. Ankara: TOBB Yayınları.
- Üniversite Sanayi İşbirliğinde köklü adım: 3+1 Eğitim Modeli. (2013, Ocak-Şubat). Sakarya Ekonomi Dergisi, 4-8.
- Sakarya Üniversitesi MEYOK Koordinatörlüğü. (2012). *Mesleki Uygulamalar Yönetim Sistemi*. Web: [http:// www.muys.sakarya.edu.tr](http://www.muys.sakarya.edu.tr) adresinden 01/05/2013 tarihinde edinilmiştir.
- Sakarya Üniversitesi. (2013). *3+1 Eğitim Modeli Öğrenci Broşürü*. Sakarya: Yazar.
- Sarıbyık, M. (2013). 3 +1 Education Model for Cultivate Skilled Labor in Vocational High School. *Academic Platform Journal of Engineering and Science*, 1(1), 39-41.
- Sevim, Ş. ve Karamete, F. (2003, Haziran). Meslek Yüksekokullarında Üniversite-Sanayi İşbirliği, yöresel kalkınmaya etkisi ve yerel bazda uygulama örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, Kütahya. 1-18.

değerlendirmelerinin genel olarak ileriye dönük olumlu etki bıraktığı ve

Tüm bunların sonucu olarak ise modelin öğrenci özyeterliliğini olumlu yönde etkilediğine ulaşılabilmektedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak; eğitimlerine devam eden ve Mesleki Uygulama dersini tamamlamış öğrencilerin görüşlerine göre, Sakarya Üniversitesi Meslek Yüksekokullarının tüm programlarında uygulanmakta olan 3+1 Eğitim Modeli'nin nitelikli bir model olarak görüldüğünü söyleyebiliriz. Ayrıca kendilerine yüksek oranda fayda sağladığı görüşlerinde birleşmişlerdir.

Sonuç olarak; Eğitim Modeline göre, eğitim öğretim süreci içerisinde 16 hafta ve tam zamanlı olarak 3 döneminin okulda ders, 1 dönemin işletmelerde uygulamalı olarak yapılması ile öğrenciler iş ve meslek hayatına mezuniyetleri öncesinde adım atmaktadır. Ayrıca, eğitimleri süresince kazandıkları bilgi ve deneyimlerini, sektör bazında uygulamalı eğitimle pekiştirme imkânı bulmaktadırlar.

Bir ülkenin bilim ve teknoloji üretme becerisi o ülkenin geleceği için çok önemlidir. Üniversitede üretilen bilginin sanayiye aktarımı ve sanayiden de üretime ve dolayısı ile topluma yansımaları ülkenin gelişmesini arttıracaktır. Diğer taraftan ülkemizin kalkınması tüm kaynaklarımızın etkin bir şekilde kullanılması ve paylaşılmasına bağlıdır. Üniversite ve sanayideki imkânlar ortak kullanılarak önemli bir katma değer yaratılacaktır. Uluslararası platformlarda rekabet edebilmek için bilgi, insan ve sermaye kaynaklarının üretim sürecine etkin bir şekilde girmesi sağlanabilecektir. Bütün bunlar üniversite-sanayi işbirliğinin etkinleştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır (İstanbul Sanayi Odası, 1999: 123).

Model tüm olumlu yanlarına rağmen, Türkiye'de sadece Sakarya Üniversitesi Meslek Yüksekokullarının tüm programlarında uygulanabilmesi sebebiyle farklı Meslek Yüksekokulları tüm programları ile karşılaştırma yapılamamaktadır. 3+1 Eğitim Modeli'nin diğer Yükseköğretim kurumlarında da uygulanması durumunda ölççekler geliştirilerek karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.

Tezbaşaran, A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Klavuzu*. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.

Sakarya İlinde Görev Yapan Öğretmenlerin Gözüyle “Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü ve Saygınlığı”

Murat KARAMAN*

Utku BULUŞ****

Alper ACAR**

Ömer ERDOĞAN*****

Osman KILIÇ***

Özet

Ülkemizde son yıllarda önemli eğitim reformları gerçekleştirilmiştir. Son on yıllık sürede, müfredatta değişikliğe gidilmiş, kademeler arası geçişler yeniden düzenlenmiş ve eğitim teşkilatı yeniden yapılandırılmıştır. Son olarak da 12 yıl zorunlu eğitim uygulaması başlatılmıştır. Bütün bu değişiklikler sonucunda özellikle son yıllarda öğretmenlik mesleği daha çok tartışılır hale gelmiştir. Çünkü eğitimin kalitesini belirleyen en önemli ve en dinamik unsurun öğretmenler olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur.

Son yıllarda gerçekleşen düzenlemeler neticesinde mesleğin statüsü ve saygınlığı gündemde daha çok yer almıştır. Öğretmenlik mesleği ile ilgili gerek yurt içinde gerekse yurt dışında birçok çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Yapılan tüm bu çalışmalar paralelinde öğretmenlerin kendi mesleklerine olan düşünceleri belirlenecektir. Bu amacı gerçekleştirmek için, Sakarya ilinde farklı okul türlerinde görev yapan ve farklı mesleki deneyime sahip 20 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğretmenlere aşağıda verilen sorular yöneltilerek, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve saygınlığı konusunda görüş ve beklentileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Meslek, statü, saygınlık, öğretmenlik mesleği, öğretmenlik mesleğinin saygınlığı

‘Status and Prestige of The Teaching Profession’ From The Perspective of Teachers Working in Sakarya

Abstract

In our country, in recent years, important educational reforms have been carried out. During the last ten-year period, the curriculum has been changed, transitions between the ranks in the teaching profession have been reorganized, educational organizations have been restructured. Lastly, 12-year compulsory education implementation has been started. As a result of all these changes, especially in recent years, teaching profession has become more questionable. Because it has been put forth in various studies that teachers are the most important and the most dynamic factor in determining the quality of education.

As a result of the arrangements made in recent years, the status and prestige of the profession has taken part in more on the agenda. Many studies related to the teaching profession both nationally and abroad have been carried out. In line with all of these studies carried out, teachers' thoughts related to their own profession will be determined. To accomplish this goal, interviews have been conducted with 20 teachers working in different types of schools and having different professional experience in the city of Sakarya in Turkey. In those interviews, by posing the following questions to the teachers, it was aimed to find out their opinions and expectations on the status and the prestige of the teaching profession.

Key Words: Profession, status, prestige, teaching profession, prestige of the teaching profession

* Öğretmen, Akyazı Ali Altıparmak İlkokulu

** Öğretmen, Ferizli Bakırlı İlkokulu

*** Öğretmen, Hendek Yenimahalle Ortaokulu

**** Öğretmen, Akyazı Atatürk İlkokulu

***** Öğretmen, Yücel Balık Ortaokulu

Giriş

Meslek, belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2012). Başka bir tanıma göre, meslek, sosyal, ekonomik, bilimsel, teknolojik boyutları olan, bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu bir iş bölümü sonucu ortaya çıkan uğraş olgusudur (Ünal ve Ada, 1999, 23). Özdemir ve Yalın'ın (1999, 13) Tan'dan aktardığına göre toplumsal sistemli düşünüş ayrılıklarına göre meslek ve işlevlerinin önem bakımından ayrıldıklarını belirtmektedir. Meslek, bireylerin yaşamlarını kazanabilmeleri için belirli bir eğitim görenek edindiği bilgi ve becerilere dayalı olarak sürdürdüğü etkinlikler bütünü olarak görülmektedir (Gömleksiz, 2004, 152). Özel uzmanlık bilgi ve becerisini içeren uzun ve yoğun bir çalışma ve belirli özel formasyonu gerektiren ileri düzeyde ve statüde profesyonel meslekler ortaya çıkmıştır. Bu mesleklerden birisi de öğretmenliktir (Ünal ve Ada, 1999, 24).

Öğretmenlik mesleği insanlık tarihinin en eski mesleklerinden birisidir. En ilkel toplumlarda bile bazı insanlar sosyal, kültürel yaşamın sürüp gitmesini sağlayan bilgi, beceri, tutum ve değerleri genç kuşaklara aktarmayı kendine iş edinmişlerdir (Şanal ve Güçlü, 2005). Bir diğer görüşe göre ise, öğretmenlik yaklaşık 150 yıldan beri meslek olma mücadelesi vermektedir. Bu mücadele sonunda öğretmenliğin kendine özgü bir meslek olduğu, bir meslekte bulunması gereken her türlü özelliklere sahip olduğu konusunda görüş birliğine varılmıştır (Ünal ve Ada, 1999, 24). Öğretmenlik, birçok ülkede 19. yüzyıldan itibaren bir meslek olarak nitelenmeye başlanmıştır. Bunun en temel sebebi, genel olarak, zorunlu eğitimin yaygınlaşması ve buna bağlı olarak öğretmen ihtiyacının ortaya çıkmasıdır. Türkiye'de de öğretmenlik çok erken dönemlerden itibaren bir meslek olarak ele alınmaya başlanmıştır.

Eğitimciler 20. yüzyıl boyunca, öğretmenliğin oldukça yüksek beceri ve bilgi gerektiren bir iş olduğunu ve dolayısıyla hukuk ve tıp gibi diğer mesleklerle aynı statüyü hak ettiğini iddia etmişlerdir. Ne var ki, öğretmenliğin profesyonelleşmesi ya da modern anlamda meslekleşmesi sürecinde, hem bir kafa karışıklığı hem de bir çekişme vardır (Ingersoll ve Merrill, 2011). Bu karışıklık ve çekişmenin temel nedeni, gerek meslek gerekse de bir şeyin meslek haline getirilmesi (profesyonelleşme) kavramları üzerinde uzlaşma olmaması ile dönem dönem öğretmenlere ihtiyacın artmasıdır. Türkiye'de de öğretmenliğin nasıl bir meslek olduğuna ilişkin yoğun tartışmalar yapılmış ve ihtiyaç dönemlerinde öğretmenliğe yönelik bir eğitim almamış kişilerin öğretmen yapılması, öğretmenliği meslekleştirme çalışmalarını zora sokmuştur (Akyüz, 2006b).

Mesleğin özü farklı şekillerde tanımlanmıştır. Yüksek eğitim, meslektaşların kendi işlerine karşı tutumları ve iş koşullarına bağlı olarak tanımlar geliştirilmiştir. Bu farkı tanımlarken meslekleşme için farklı yollar önermektedir. Örneğin, daha çok eğitim imkânları, kamu hizmetine adanmışlık ve yüksek standartlarının geliştirilmesi ile iş koşullarının iyileştirilmesi bunlardandır (Ingersoll ve Merrill, 2011). Meslek ve meslekleşme tanımları yukarıda işaret edildiği üzere farklılaşmaktadır. Bununla birlikte, sosyoloji literatüründe meslek analizi için "profesyonel model" adı altında profesyoneller ile profesyonel olmayanları birbirinden ayırmaya yardımcı bir yaklaşım yer almaktadır. Bir meslek olarak öğretmenliği anlamamıza yardımcı olabilecek bu modele göre, profesyoneller şu ayırıcı vasıflara sahiptirler: ciddi eğitim ve lisans/sertifika şartları, olumlu iş koşulları, aktif bir meslek örgütü ya da birliği, işyerinde önemli oranda otorite ve yüksek prestij (Ingersoll ve Merrill, 2011). Bu çerçeveden bakıldığında, öğretmenliğin profesyonelliğin vasıflarını önemli ölçüde taşıdığı görülmektedir. Bununla birlikte, okul türüne ve muhitine göre profesyonelleşme düzeylerinde farklılıklar olabilmektedir.

20. yüzyılın ikinci yarısında, öğretmenlik mesleğinin tanımlanması ve yeniden yapılandırılması konusunda çeşitli resmi ve sivil talepler dillendirilmiş ve bunların sonucunda da öğretmenliğin profesyonelliğini artırmaya dönük çeşitli reform çalışmaları yapılmıştır. UNESCO ve ILO (Uluslararası Çalışma Örgütü) gibi uluslararası kurumlar öğretmenliğin statüsünü önemli bir çalışma alanı olarak belirlemiş ve bu konuda izleme çalışmaları yapmıştır (UNESCO, 1998; ILO-UNESCO, 2007). Değişik ülkelerde de değişik rapor ve akademik çalışmalar, öğretmen kalitesi ve öğretmenliğin profesyonelleştirilmesi konusuna eğilmişlerdir. Değişik sosyal ve ekonomik konular (çocuk suçluluğu, çocuk hamileler, ahlaki yozlaşma, ekonomik rekabet vb.) eğitimle ilişkilendirilmiş ve bunların sonucunda da eğitiminin iyileştirilmesi çerçevesinde özellikle öğretmenlerin niteliğinin artırılmasının gerekliliği ön plana çıkmıştır (Ingersoll,2012).

Türkiye Cumhuriyeti kuruluşundan itibaren öğretmenlere önemli bir rol biçmiştir. Hem yeni Cumhuriyetin ideolojisinin aktarılması hem de modern toplumun inşası için öğretmenler önemli bir değişim aktörü olarak görülmüştür. Cumhuriyetin kurulduğu yıllardan öğretmen yetiştirme yetkisinin üniversitelere devredildiği 1982 yılına kadar tercih edilen öğretmen yetiştirme uygulamalarına bakıldığında öğretmenliğe mesleki bir kimlik kazandırma, sürekli var olan öğretmen ihtiyacını nitelikli öğretmenlerle giderme adına önemli adımlar atılmış, ancak sürekli artan öğretmen ihtiyacını karşılayacak sayıda öğretmen yetiştirilememiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında özellikle ilkökul düzeyinde varlığını

hissettiren öğretmen açığı, ilkokulların giderek yaygınlaştırılmasıyla, 1950'li yıllarda ortaokul, 1970'li yıllarda da lise düzeyinde varlığını hissettirmeye başlamıştır. Normal uygulamalarla kapatılmayan öğretmen açığını gidermek için de öğretmenlik mesleğinin statüsünü zedeleyecek bir takım yama uygulamalara gidilmiştir (Akyüz, 1997). Eğitim tarihimizde hiçbir zaman öğretmen ihtiyacı planlaması yapılmamıştır (Akyüz, 2006b). Her ne kadar öğretmen eğitimiyle ve niteliğiyle ilgili olarak önemli iyileşmeler (ör. hizmet öncesi eğitim sürelerinin uzatılması) yaşansa da, kimlerin hangi şartlarda öğretmen olabileceğine ilişkin standartlar oluşturulmaması ve öğretmen atamalarındaki çelişkili uygulamalar, öğretmenlerin mesleki statüsünü olumsuz etkilemiştir (Özoğlu, 2010). Ayrıca, Öğretmenlik mesleği statüsü çok yüksek değil ancak saygın bir meslek olarak görülmektedir. Buna rağmen devlet memurları içerisinde önemli bir saygınlığa sahip mesleklerin başında gelmektedir (Helvacı, 2007, 321).

Meslekler içerisinde belli bir saygınlığa sahip olmasına rağmen, yıllardır izlenen yanlış politikalar yüzünden Türkiye'de öğretmenlik kapısı daima değişik meslek gruplarındaki insanlara açık olmuş, öğretmenlik kolay elde edilebilen bir meslek konumuna getirilmiştir. Bu uygulamalar kuşkusuz, öğretmenlik mesleğinin statü ve saygınlığını azaltmış, öğretmenliği herkesin yapabileceği bir meslek olarak algılanmasına neden olmuştur (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Şimşek'e (2007, 19) göre öğretmenlik toplumun saygın meslekleri arasında sayılmaktadır. Formal anlamda eğitim sürecinin öğrencilere kazandırılmasında rollerinde bazı değişiklikler olsa da önemlerinden hiçbir şey kaybetmemişlerdir.

Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü-Saygınlığı:

Statü; bireyin toplum içinde işgal ettiği yer anlamını taşır (Ataunal, 2000:100). Başka bir anlatım biçimiyle statü, fert, kurum veya mesleğin, içinde bulunduğu sosyal konuma atfedilen değerdir (Akyüz, 2001:201).

Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü, hem ülkemizde hem de uluslararası düzeyde öğretmen niteliği bağlamında tartışılan en önemli konulardan birisidir (Barber ve Mourshed, 2007; Darling-Hammond ve Rothman, 2011; OECD, 2011). Nitekim bir mesleğin toplumsal statüsü ve saygınlığı ile o mesleğe mensup kişilerin niteliği arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Statünün yüksek olduğu mesleklere daha çok kişi yönelmekte ve bunlar arasından en başarılılar seçilmektedir. Ayrıca, statüsü yüksek meslekleri icra eden kişiler genellikle daha yüksek motivasyona sahiptirler ve mesleğe yönelik kaygıları azdır. Aşağıda, Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin statüsü tartışılacaktır.

Mesleki statü denildiğinde, ilk akla gelen ölçüt genelde mesleğin ekonomik getirisidir. Dünyanın hemen her yerinde, mesleğin ekonomik getirisi, meslek için önemli bir saygınlık unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Yani, yüksek gelirli mesleklerin saygınlığı da genelde yüksek olmaktadır. Doktorluk, avukatlık, hâkimlik vb. gibi yüksek gelirli meslekler, ülkemizde ve diğer birçok ülkede saygınlık kazanmış meslek türleridir. Türkiye'de, öğretmenlik düzenli geliri olan memurluk olarak algılandığından, toplumun belirli kesimleri tarafından tercih edilen bir meslektir. Her ne kadar öğretmenlerin gelir düzeyi, lisans düzeyinde eğitim gerektiren diğer mesleklere göre nispeten düşük olsa da, öğretmenliğin toplumsal statüsü hâlâ yüksektir. Mesleğin saygınlığını belirleyen en önemli ölçütlerden bir diğeri, mesleğin topluma sunduğu hizmetin toplumsal değeri ve önemidir. Yani, toplumda önemli görülen vazife yerine getiren mesleklerin daha saygın oldukları bilinmektedir. Öğretmenliğin statüsü toplumun eğitime verdiği önemle yakından ilişkilidir. Eğitim, neredeyse tüm dünya ülkelerinde, toplumsal ve ekonomik refahı elde etmenin en önemli aracı olarak görülmekte ve dolayısıyla küresel olarak her iki düzeyde de eğitime büyük önem atfedilmektedir. Ne var ki, eğitim genelde istihdama ilişkili olarak değerlendirilmekte ve istihdam imkanları daha fazla olan programlar toplumda daha fazla saygın karşılanmaktadır.

Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin, genellikle orta gelir düzeyine ait ailelerin çocukları tarafından tercih edildiği bilinmektedir. 2007 yılında eğitim fakültelerindeki öğrenciler üzerinde yapılan kapsamlı bir anket araştırmasında, ankete katılan 18.226 öğrencinin %78,7'sinin annesinin; %53,4'ünün ise babasının eğitim düzeyinin ortaokulu geçmediği ortaya çıkmıştır. Aynı çalışmada, öğrencilerin %82,4'ünün annesinin ev hanımı; %30,6'sının babasının ise emekli olduğu tespit edilmiştir. Yine, öğrencilerin % 60'ı şehir merkezinden, geri kalan %40'ının ise kırsaldan geldiği bulunmuştur (Aksu vd., 2010).

Mesleğin saygınlığını belirleyen bir diğer ölçüt ise mesleğe giriş için gerekli olan eğitimin süresidir. Daha uzun süreli eğitim gerektiren mesleklerin toplumsal saygınlığı daha yüksek olabilmektedir. Son zamanlarda, birçok meslek grubu için yükseköğretim diplomasının şart haline gelmesiyle birlikte, artık bu kriter önemini nispeten yitirmiştir. Öğretmenliğin saygınlığının, aynı eğitim düzeyi gerektiren diğer bazı meslek gruplarına göre daha az olması bunu teyit etmektedir. Yine, bu tespiti sınamak için Türkiye'de öğretmenlik programlarının süreleri ile ilgili düzenlemelere bakmak uygun olacaktır.

Mesleğin statüsünü etkileyen bir diğer faktör de öğretmenlerin çalışma koşulları ile ilgilidir. Çalışma

koşullarından kasıt, sadece çalışma yükü değildir. Hatta bu konuda öğretmenliğin rahat bir meslek olduğu yönünde birçok ülkede yaygın bir kanaat vardır. Çalışma koşulları ile ilgili esas konu, öğretmenliğin ne derece uzmanlık mesleği olduğu, mesleği icra etmede (sınıfta) öğretmenlere tanınan özerklik, öğretmene (uygulama ve tercihlerinde) duyulan güven ve saygı ve öğretmeni desteklemeye yönelik kurulan profesyonel destek mekanizmalarıdır (Ingersoll, 2012).

Türkiye’de öğretilerin mesleki özerkliğinin olduğundan bahsetmek güçtür. Çünkü öğretmenin neyi ve nasıl öğreteceği, hangi kitapları kullanacağı büyük ölçüde MEB tarafından belirlenmektedir. Öğretmenlere hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim yoluyla “program geliştirme” dersleri veya seminerleri verilmekte, ancak kendi programlarını geliştirmelerine ve derslerini kendi geliştirdikleri programlar doğrultusunda yürütmelerine imkân sağlanmamaktadır. Daha ziyade dersler paket programlar halinde öğretmenin kullanımına sunulmaktadır. Bu yaklaşım öğretmenliği bir uzmanlık mesleği ve özerkliği olan bir meslek olmaktan uzaklaştırıp, uygulayıcı teknisyene indirgemektedir (Gür, 2006).

Medyanın meslek ile veya mesleğin topluma sunduğu hizmet ile alakalı yayınlarının da mesleğin saygınlığı üzerinde etkili olduğu söylenebilir (OECD, 2005). Ayrıca politika belirleyiciler ile üst düzey uygulayıcıların öğretmenlerin saygınlığı, statüsü ve niteliği ile ilgili olumsuz beyanları, toplumsal statünün öğretmenler aleyhine bozulmasına neden olmaktadır. Öyle ki; bu beyanlardan sonra öğretmenlere yönelik şiddet eylemlerinin artması ve öğrencilerin, velilerin ve okulla iletişim içerisinde olan bireylerin şiddete bu beyanlar üzerinden haklı gerekçe üretmeye çalıştıkları da bilinmektedir.

Mesleki statü ile mesleki standartların gelişmişliği arasında da güçlü bir ilişki vardır. Yani, bir meslek belirli standartlara bağlı olarak mensuplarını alıyor veya dışlıyorsa ve yine belirli standartlara bağlı olarak mensuplarının çalışma düzenini sağlıyorsa, o mesleğin daha saygın olması beklenir. 1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu’na bakıldığında, öğretmenlik “özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmıştır. Her ne kadar kanunda öğretmenlik bir uzmanlık mesleği olarak tanımlansa da yasama ve yürütme erki mensuplarının söylemleriyle öğretmenliğe gerçekte bir uzmanlık mesleği olarak bakmaktan uzak oldukları ifade edilebilir. Ülkemizde, öğretmenlerin farklı dönemlerde farklı şekillerde yetiştirilmesi, öğretmen yetiştirme noktasında geçmişte belirli bir standardın ve istikrarın olmadığına işaret etmektedir (Özoğlu, 2010). İhtiyaç duyulan öğretmen kadrolarının ülkemizde planlı ve nitelikli bir şekilde karşılanamamış olması, alan bilgisine ve/veya öğretmenlik meslek bilgisi şartlarını taşımayan üniversite

mezunlarının öğretmen olarak atanmasıyla sonuçlanmış (Celep, 2005).

Günümüzde öğretmenlerin istihdamı KPSS’ye göre gerçekleştirilmektedir. Atamaların sınavla yapılmasının ciddi bir toplumsal meşruiyeti vardır. Ancak atamalarda belirli bir standart asgari puan aranmaması, öğretmenliğin niteliğine ilişkin bir asgari standardın olmadığını göstermektedir. Kimi alanlardaki öğretim adayları çok yüksek KPSS puanlarıyla atanamazken, kimi ihtiyaç bulunan alanlarda ise öğretmen adayları çok düşük KPSS puanlarıyla atanabilmektedir. Burada ifade edilmek istenen husus, ataması yapılan öğretmenlerden belli bir asgari düzeye ulaşmalarının beklenmesi gerektiğidir. Ayrıca, bazı branşlarda 90 KPSS puanıyla atama yapılmazken, bazı branşlarda 13 KPSS puanıyla atama yapılması, farklı branşlardaki öğretmen adaylarının tepkisine neden olmaktadır. Ayrıca, fen-edebiyat fakültesi mezunlarına yönelik pedagojik formasyon programına ilişkin kararların sıklıkla değişmesi, yine öğretmenlik mesleğine ilişkin bir asgari standardın tanımlanmadığını ortaya koymaktadır (Özoğlu, 2011).

Öğretmenlik mesleğinin statüsü ile ilgili bir diğer ölçüt ise kültürel saygınlıktır. Eğitimde uluslararası düzeyde başarı yakalayan, Finlandiya ve Güney Kore gibi ülkelerde öğretmenliğin saygın bir meslek olarak algılanmasında kültürel faktörlerin büyük rolü olduğu vurgulanmaktadır (Barber ve Mourshed, 2007). Güney Kore’de “öğretmenin gölgesine bile basmayınız” şeklinde ifade edilen atasözü öğretmenlere karşı sergilenen kültürel saygının derin kökenlerini ifade etmektedir (Darling-Hammond, 2010, s. 173). Türkiye’de de öğretmenliğin “kutsal bir meslek” olduğu hemen herkes tarafından kabul edilmektedir. Yani, öğretmenlere karşı kültürel saygı hep var olmuştur. Ancak, son zamanlarda öğretmenlerde kendilerine yönelik saygının azaldığını yönünde bir kanaat oluşmuştur. Gerek öğretmenlere yönelik şiddetin artması gerekse de toplum ve hükümet yetkilileri tarafından iş yüklerinin ve buna mukabil aldıkları ücretlerin sorgulanması da bu durumu teyit eden niteliktedir.

3. Öğretmenlerin Gözünden Mesleğin Statüsü ve Saygınlığı:

Bir meslek mensubunun mesleği ve kendisi hakkındaki düşünceleri o kişinin davranışlarını şekillendirmekte ve mesleği icra etme başarısını etkileyebilmektedir (Akyüz, 1997). Dolayısıyla, öğretmenliğin toplum nazarındaki statüsü kadar, öğretmenlerin kendilerini ne kadar saygın gördükleri ve toplumun kendilerine olan bakış açılarını nasıl değerlendirdikleri de mesleki statü ve mesleki tatmin açısından önem taşımaktadır. Türkiye’de öğretmenlerin kendi meslekleri ve mesleğin statüsü ve saygınlığı hakkındaki görüşleri farklı çalışmalarla orta-

ya konulmuştur. Bu çalışmalardan bazıları şöyle özetlenebilir. Öğretmenlik yapanların fırsat bulsalar meslektan ayrılmayı düşündükleri ve gençlere öğretmen olmayı önermedikleri sonucu elde edilmiştir (Okçabol ve Gök, 1998). Şişman ve Acat (2003)'ın yaptığı araştırma sonuçlarına göre, öğretmen aday öğrencilerin, öğretmenliğin sosyal statüsünü yeterince benimsememiş oldukları ve uygulama yaptıkları okullardaki öğretmenlerin görüşleri tarafından olumsuz yönde etkilenmiş olabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer çalışmada ise öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu, mesleğe ilişkin beklentilerine karşılık bulamadıklarını, mesleklerinin saygın görülmediğini ve gelecek kaygısı taşıdıklarını ifade etmişlerdir (Karamustafaoğlu ve Özmen,2004). Baloğlu, Karadağ, Çalışkan ve Korkmaz (2006)'ın yaptığı araştırma sonucuna göre ise öğretmenlik mesleğin salt saygınlığını arttırmaya yönelik çalışmalar, yine öğretmenlerin iş doyumlarının artmasını sağlayacak çalışmalarla desteklenmediği sürece yarar değil, aksine zarar getirecektir. Bu nedenle, ilgililerin öğretmenlik mesleğinin saygınlığını arttırmaya yönelik çalışmaları MEB'in sorumluluğunda olan iş doyumunu artırıcı etkenlerle (ücret, güvenlik, sosyal haklar...) desteklenip, paralel olarak yürütülmelidir.

Bu çalışmada öğretmenlerin gözüyle mesleğin statüsü ve saygınlığını belirlemek amaçlanmıştır.

3.1. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Görüşmelerde birebir yapılandırılmış mülakat yöntemi kullanılmıştır ve mülakat yapılan kişiye de verdiği cevaplara bağlı olarak konuyu aydınlatması ve genişletmesi için ilave sorular sorulmuştur. Mülakatta kullanılan soruların hepsi açık uçlu sorular şeklinde hazırlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Sakarya ili okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemine ise farklı okul türlerinde görev yapan 20 öğretmen oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması Ve Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmacılar tarafından 5 soruluk görüşme formları hazırlanmış olup, gönüllü öğretmenlere uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır.

3.4. Bulgular

Görüşme sorularına verilen cevaplar aşağıda verilmiştir.

1.Öğretmenlerin mesleğin statüsü ve saygınlığı hakkındaki görüşleri:

Öğretmenler mesleğin statüsünün, lisans mezuniyeti gerektiren diğer mesleklere nazaran düşük olduğunu belirtmişlerdir. Mesleğin saygınlığı konusunda ise toplumun gözünde hala saygın bir meslek olarak görüldüğünü, fakat son yıllarda mesleğin saygınlığının önemli ölçüde azaldığını belirtmişlerdir.

2. Öğretmenlerin mesleğin statüsü ve saygınlığını etkileyen en önemli unsurlar hakkındaki görüşleri:

Son yıllarda özellikle MEB tarafından öğretmenler ile ilgili yapılan olumsuz açıklamalar mesleğin saygınlığının azalmasına sebep olmuştur. Televizyon dizilerinde yer alan olumsuz öğretmen karakterleri mesleğin saygınlığının azalmasına sebep olmuştur. Aday öğretmenlerin yeterli formasyona ve tecrübeye sahip olmamasından dolayı mesleki açıdan olumsuz tutumlar sergilemeleri olumsuz yönde etki etmiştir. Öğretmen atamalarında her yıl yaşanan sıkıntıların ve atanamayan öğretmen adaylarının durumları mesleğin saygınlığının azalmasına etken olmuştur. Son yıllarda ortaöğretim öğrencilerinin artan akademik başarısızlıklarına rağmen MEB tarafından yapılan sınıf geçme düzenlemeleri ve yeni çıkan serbest kıyafet yönetmeliği öğrenciler ile öğretmenleri karşı karşıya getirmiş, bunun neticesinde öğrencilerin gözünde öğretmenlerin saygınlığını olumsuz yönde etkileyen bir durum olarak ortaya çıkmıştır. Gelişen teknoloji neticesinde bilgiye ulaşma kolaylaşmış ve öğretmenin konumu ve işlevi tartışılır hale gelmiştir. Bu durumda, mesleğin statüsünü olumsuz olarak etkilemiştir. Öğretmenlerin kendilerini yeterince geliştirememeleri de mesleğin statüsü ve saygınlığına olumsuz olarak yansımıştır. Öğretmen maaşlarının düşük olması statü ve saygınlığın azalmasına önemli oranda etki etmiştir. Yöneticilerin öğretmenlere yönelik olumsuz tavırları saygınlığın azalmasına yol açmıştır. Geçmiş yıllarda öğretmenliğin toplum nazarında ulaşılması kolay bir meslek olarak görünmesi statü ve saygınlığın azalmasına sebep olmuştur. Öğretmen yetiştirmede kalite odaklı herhangi bir plan ve programın olmaması statü ve saygınlığın azalmasına sebep olmuştur. Sürekli değişen öğretim yöntem ve programları, sınava endeksli bir başarı anlayışı ve dershanelerin okulların yerine geçmiş gibi görünmesi statü ve saygınlığın azalmasında önemli bir etken olmuştur.

3. Çalıştığınız kurumda statü ve saygınlığınızı etkileyen durumlar vardır mıdır? Varsa nelerdir?

Kurum yöneticilerinin öğretmene bakışı statü ve saygınlığı etkiler. Amaç birlikte okulun genel başarı seviyesinin yükseltilmesi ise eldeki imkanlar dahilinde öğretmene yardımcı olmak, istek ve ihtiyaçlara cevap vermek öğretmenin kuruma olan güvenini artırır. Aksi davranışlar, hakaretler ve kendisinin de öğretmen olduğunu unutan idareciler ise statü ve saygınlığa zarar verir. Akademik başarısı düşük

olan öğrencilerin okul içinde öğretmenlere yönelik olumsuz hal ve hareketleri saygılığımızı etkilemektedir. Öğretmenlerin birbirleri ile ideolojik çekişmeleri okulda olumsuz bir örgüt kültürü oluşturmakta, buda saygılığımızın azalmasına sebep olmaktadır. Yöneticilerin öğretmen-veli ve öğrenci iletişimini sağlıklı olarak yürütememesinden dolayı öğretmenlerin kendi aralarında veya veli ve öğrenci ile olan ilişkilerinde yaşanan sıkıntılar saygılığımızı azaltmaktadır.

4-Öğretmenlik mesleğinin statü ve saygılığının yükseltilmesi için karar alıcılardan beklentileriniz var mıdır? Varsa nelerdir?

Öncelikle öğretmene karar alıcıların saygı duyup değer vermesi gerekir. Medyanın sorumluluk bilinci taşıması gerekir. Okul imkanlarının geliştirilmesi (Sportif faaliyet alanları, teknolojik imkanlar).Eğitimin kişiye kazandırdıklarının topluma anlatılması. Siyasi ve bürokratların toplumda öğretmeni değersiz gösteren söylem ve davranışlardan kaçınılmalıdır. Hayat boyu öğrenme yoluyla öğretmenlik mesleğinin toplumun her kesimiyle temasının artırılması. Ücret ve özlük haklarının geliştirilmesi. Öğretmen yetiştirme ve atamada etkin bir planlama ve uygulamanın sağlanması. Günümüzde yeni anlamlar kazanan eğitim anlayışına uygun olarak öğretmenlik mesleğinin yeniden tanımlanarak statüsünün güncellenmesi gerektiğini ve bu konuda yapılan çalışmaların hayata geçirilmesi. Akademik bilgi ile birlikte öğretmen adayları üniversitede en az iki yıl uygulamalı stajlara katılmalı. Öğretmenlerin birlikteliğini sağlamak için parçalanmış sendikalar tek çatı altında birleşmeli ve mesleğin statüsünü ve saygılığını artırmak için çalışmalar yapılmalı. Performans değerlendirme sistemine geçilerek öğretmenleri motive edici ödül mekanizması oluşturulmalı. Öğretmenler gereksiz evrak işlerinden uzak tutulmalı. Denetim sisteminin performans değerlendirme ve rehberlik amaçlı olarak yeniden düzenlenmeli.

5- Öğretmenlik mesleğinden; aynı özlük ve mali haklarla başka bir meslek dalına geçmek ister misiniz?

Öğretmenler başka bir meslek dalına geçmek istemediklerini şu gerekçelerle belirtmektedirler.

Mesleğimi sadece iş olarak görmek başlı başına statü ve saygılığa zarar verir. Bütün bu olumsuzluklara rağmen başka meslek dalına geçmek istemem. Çünkü ben öğretirken kendimi geliştiren bir kişiyim. Her şeye rağmen mesleğimi severek yapıyorum. Severek yaptığım bu meslekte mutluyum. Başka bir meslek beni mutlu edemez. Öğretmenlik mesleğini isteyerek ve severek seçtim. Başka meslek düşünmüyorum.

4.Sonuç

Bu araştırma ile öğretmenlik mesleğinin statüsü ve saygılığın, öğretmenlerin kendi görüşlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenler, mesleklerinin yeterince saygın görülmediğini ifade etmişlerdir. Özellikle son yıllarda (2011-2013) öğretmenler mesleklerinin statüsü ve saygılığının daha da azaldığını belirtmişlerdir.

Ayrıca öğretmenler özeleştiride de bulunarak öğretmenlerin çağın eğitim anlayışını uygun olarak kendilerini geliştirememelerini de mesleğin statüsü ve saygılığına olumsuz etki ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler mesleklerinde yaşadıkları birçok olumsuzluklara rağmen, mesleklerini ve en önemlisi öğrencilerini sevdiklerini özellikle belirtmişlerdir. Başka bir mesleğe geçmek istemediklerini bunun yanında öğretmenlerin eğitim sistemiyle yüksek motivasyonlu bir şekilde bütünleştirilebilmesi için, kendilerine anlamlı roller verilmesi ve karar alma süreçlerinde söz sahibi olmak istediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin en önemli beklentileri ise; eğitimde yenilikçilik anlayışı çerçevesinde değişen eğitim algısına paralel olarak öğretmenlerin rolünün tekrar gözden geçirilmesi ve buna bağlı olarak mesleğin geleceğe göre yeniden dizayn edilmesi, mesleğin statüsü ve saygılığına etki eden tüm faktörlerin doğru planlama ve süreklilik arz eden çalışmalarla yeniden düzenlenerek mesleğin hak ettiği yere gelmesi sağlanmalıdır.

5. Kaynakça

- Aksu, M. Demir, C. E. Daloglu, A. Yildirim, S. & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering students teachers. *International Journal of Educational Development*, 30, 91---101.
- Akyüz, Y. (2006b). Türk eğitim temel sorunu: öğretmen yetiştirme, atama, sağlama ilke ve uygulamaları (1453---2004). M. Hesapçoğlu ve A. Durmuş (Ed.), *Türkiye’de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi içinde* (ss. 429---443). Ankara: Nobel.
- Ataünal, A. (2000) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş veya Nasıl Bir İnsan*, Ankara: 20 Mayıs, Eğitim, Kültür, Dayanışma Vakfı Yayını:3
- Baloğlu, N. Karadağ, E. Çalışkan, N. ve Korkmaz, T. (2006). İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygısı ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 7 (2), 345-358.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world’s best---performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company.

- Celep, C. (2005). Meslek Olarak Öğretmenlik. C. Celep (Ed.), Meslek Olarak Öğretmenlik içinde (23---49). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2 (19), 207-237.
- Darling---Hammond, L. ve Rothman, R. (2011). Lessons learned from Finland, Ontario, and Singapore. L. Darling---Hammond and R. Rothman (Eds.), Teacher and leader effectiveness in high performing education systems içinde (ss. 1---11). Washington: Alliance for Excellent Education ve Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Eğitim---Bir---Sen (2012). Türkiye ve Dünyada Öğretmenlik. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Öğretmenlik Mesleğinin Nitelikleri. Mehmet Taşpınar (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş içinde (s. 152). Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Gür, B. (2006). Öğretmenlerin proletaryalaşması. Haber10, <http://www.haber10.com/makale/5531/>
- Helvacı, A. M. (2007). Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri. Nevin Saylan (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş içinde (s. 315-321). Ankara: Anı Yayıncılık.
- ILO---UNESCO. (2007). Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel. Geneva: International Labour Office.
- Ingersoll, R.M. and Merrill, E. (2011). The status of teaching as a profession. In J. Ballantine and J. Spade (Eds.), Schools and Society: A Sociological Approach to Education, (pp. 185---189) 4th Ed. CA: Pine Forge Press/Sage Publications.
- Ingersoll, R. (2012) Beginning teacher induction: What the data tell us. Phi Delta Kappan 93(8), 47---51. <http://www.kappanmagazine.org/content/93/8/47>
- Karamustafaoglu, O. ve Özmen, H. (2004). Toplumumuzda ve Öğretmen Adayları Arasında Öğretmenlik Mesleğine Verilen Değer Üzerine Bir Araştırma. Değer Eğitimi Dergisi. 2 (6), 35-49.
- Kartal, S. (2009). Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi. 28, 223-239.
- OECD (2005), Education at a Glance: OECD Indicators 2005, Paris.
- Okçabol, R. ve Gök, F. (1998). Türkiye/de Öğretmen Yetiştirme Profili ve Öğretmen Yetiştirmede Yeni Arayışlar. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 9-11 Eylül 1998, Konya. Selçuk Üniversitesi.
- Özdemir, S. ve Yalın, H. İ. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Özoğlu, M. (2011). Türkiye’nin öğretmen “yetiştirme” politikası. M. Orçan (Ed.), 21. Yüzyılda Türkiye’nin eğitim ve bilim politikaları sempozyumu içinde (ss. 143---156). Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Şanal, M. ve Güçlü, M. (2005). Yenileşme Dönemi Eğitimcilerinin Öğretmenlik Mesleğine Bakışları. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 18 (1), 137-154.
- Şimşek, S. (2007). Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar, Nevin Saylan (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş içinde (s. 14-20). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Acat, B. M. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 13 (1), 235-250.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2012). Güncel Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- UNESCO. (1998). World education report: Teachers and teaching in a changing World. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Ünal, S. ve Ada, S. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayın.

Türkiye ve Avrupa'da E-İçerme ve Uygulamaları Genel Profili

Mustafa BAYRAKÇI*

Deniz ÇAVDAR**
Nazlı UÇAK****

Didem ARSLANOĞLU***
Sueda ÖDEN*****

Özet

Hızla değişen ve gelişen teknoloji bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmayı amaçlarken, toplumun bu hıza aynı oranda yetişememesi sonucunda bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Toplumların, ulusal ve uluslararası alanda bilgiye ulaşma, iletişimi sağlama, ve teknolojiyi kullanma, istekleri ve imkanları açısından aralarında oluşan fark neticesinde ortaya çıkan, ulusal ve uluslararası düzensizliği ortadan kaldırmak, uçurumu kapatmak için e-İçerme (e-inclusion) uygulamaları başlatılmıştır. E-İçerme tüm bireylere yönelik ve bilgi toplumu olma hedefine ulaşma amacıyla gerçekleştirilen faaliyetlerdir. E-İçermenin daha özel alt başlıkları, e-erişebilirlik (e-accessibility) ve e-yeterlilik (e-competences) çalışmalarıdır. E-erişilebilirlik bilgi teknolojilerinin alt yapılarının geliştirilmesiyle ve yaygınlaştırılmasıyla beraber, bu teknolojilerden bireylerin eşit şekilde yararlanabilmelerini amaçlar. E yeterlilik bireylerin ve grupların bilgi iletişim teknolojilerini kullanmalarını sağlayacak bilgi ve becerilere sahip olmaları, okuryazarlıkları artırma çalışmalarıdır. Bu çalışmalar bireylerin eğitimleri, engel durumları, yaşlılıkları, cinsiyetleri, buldukları coğrafi bölge veya etnik kökenlerinden dolayı ortaya çıkan sorunları yok etmeye çalışmaktadır. Bu çalışmada e-İçermenin tanımına, kapsamına ve Türkiye ve Avrupa'daki uygulamalarına yer verilmiştir. Yöntem olarak literatür tarama kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: E-İçerme, E-erişilebilirlik, E- yeterlilik

Public Profile of e-Inclusion and Applications in Turkey and the European

Abstract

While rapidly changing and advancing technology aims to facilitate access to information, it poses some problems as each society cannot reach such speed at the same rate. In order to close the gap and eliminate the national and international irregularities that occur as a consequence of the difference in societies in terms of their desire and potentiality to reach national or international information, provide communication and make use of technology, implementation of e-inclusion has been initiated. E-learning refers to all actions for all individuals in order to reach the target of turning into an information society. E-accessibility and e-competences are the two related sub-headings of e-inclusion. Through the development and extension of the infrastructures of information technologies, e-accessibility aims to have all individuals benefit equally from those technologies. E-competence refers to the actions to enhance digital literacy and provide knowledge and skills to individuals and groups in order to use information and communication technologies (ICT) effectively. All these actions are to eliminate the problems emerging from individuals' education, disability status, senescence, gender, geographic region or ethnic origin. This study involves the definition of e-inclusion, its scope and implementation in Turkey and Europe. The research method in this study includes literature review.

Keywords: E-inclusion, E-accessibility, E-competence

*Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, mbyrakci@sakarya.edu.tr

**Okutman, Yalova Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, deniz-kocaturk@hotmail.com

*** Öğretmen, Y.L Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, didem_1903_87@hotmail.com

**** Öğretmen, Y.L Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, n_salmaz@hotmail.com

***** Öğretmen, Y.L Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, suedaoeden@gmail.com

Giriş

İçinde bulunduğumuz 'Enformasyon (Bilgi) Çağı', bilgi toplumunu oluşturan kendini sürekli yenileyen ve geliştiren, bilgiyi üreten ve etkin kullanabilen, değişen iş koşullarına uyum sağlayabilen bireyler oluşturmaktadır. Enformasyon: belli bir alanda, belli bir toplumda bilgi ve haberlerin yayılmasına

olanak sağlayan araçların tümüne verilen addır. Enformasyon çağı olarak adlandırılan bu dönemde bilgisayar ve enformasyon cihazları çoğalmış, bilgiye erişim ve elde edilen bilginin işlenme hızında büyük artış olmuştur. Dünya geneline yayılan teknoloji sayesinde 'Bilgi Çağı' bütün dünya ülkelerinde yaşayan milyonlarca insan için bir gerçeğe dö-

nüsmüştür. Bilgi ve iletişim teknolojileri 20.yüzyılı şekillendiren en etkili güçlerden biridir. Bu teknolojiler sayesinde insanların yaşama, öğrenme ve çalışma şekilleriyle sivil toplum ile devletin etkileşimi etkilenmiştir. Bu nedenle, gerekli Bilgi İletişim teknolojileri altyapılarının oluşturulması ve insanların ekonomik ve sosyal refahının sağlanması için bilgi ve iletişim teknolojilerinin insanların yaşamında yer alması son derece önem taşımaktadır.

E-içerme ya da sayısal içerme, toplumun tüm bireylerini kapsayan bir bilgi toplumu oluşturmak için gerçekleştirilen bütün faaliyetleri tanımlamak için kullanılmaktadır. Bireysel ve toplumsal yaşamı kökünden değiştiren, ekonomik, sosyal, politik ve kültürel sonuçlar doğuran bu bilgi çağı, bilgi ve iletişim teknolojilerine (BİT) ve hizmetlerine erişimede eşitsizlik adını verdiğimiz sayısal uçurum da denen dijital bölünme (dijital divide) adında yeni bir kavramı ortaya çıkarmıştır. Bu bölünmenin mağdurları, bahsedilen teknolojilere erişmekte ve kullanmakta güçlük çeken dolayısıyla bilgi toplumuna yeterince katılamayarak dışlanan ve risk altında olan bireylerdir. Bu doğrultuda, e-içerme politikaları ile bilgi toplumundan dışlanma riski olan bu bireylerdeki sayısal uçurum riski, "Sayısal Birleşme" ye çevrilmeye çalışılmaktadır. E-içermenin alt başlıkları, e-erişebilirlik (e-accessibility) ve e-yeterlilik(e-competences) çalışmalarıdır. E-erişebilirlik çalışmaları, bilgi teknolojileri altyapılarının yaygınlaştırılarak toplumun bütün kesimlerine ulaştırılmasını ve bilgi teknolojileri tasarlanırken, sayısal dışlanma riski yüksek olan insanların da göz önünde bulundurularak, içerişsel sistemler oluşturulmasını kapsamaktadır ki bu da e-içerme için gereken ön koşulu sağlamaktadır. Bundan sonra yapılması gereken 'beceri uçurumunu' ortadan kaldırmaktır. İşte bu da e-içermenin ikinci alt başlığı olan e- yeterlilik kavramını doğuruyor. E-Yeterlilik çalışmaları ile bireylerin ve grupların bilgi iletişim teknolojilerini kullanmalarını sağlayacak bilgi ve becerilerle donatılarak, sayısal okuryazarlıkları artırılmaya ve bu yeniliklerden etkin bir şekilde faydalanmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Bütün bu çalışmalarla eğitimsizlik, yaşlılık, cinsiyet faktörü, engellilik, etnik durum veya coğrafi faktörler gibi nedenlerle ortaya çıkan, bilgi toplumundan dışlanma riskleri ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır (Saz, 2011).

Bu çalışmada, e-içerme, dijital bölünme ve ilgili diğer kavramlar açıklanarak, Türkiye'de ve AB ülkelerinde alınan kararlardan ve uygulamalardan bahsedilmeye çalışılacaktır.

e-İçerme

e-İçerme, bilgi toplumu gelişmelerinden dışlanma riski olan gruplara yönelik, kapsayıcı ve içerişsel bir bilgi toplumu hedefine ulaşma amaçlı yapılan ça-

lışmaları tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır. Bu konuyla ilgili özel politikaların genel adıdır. e-İçerme, toplumdaki bütün grupların bilgi toplumuna etkili bir şekilde katılması için yapılan çalışmalarını temsil eder (European Commission, 2007a).

Aynı zamanda BİT'ler sayesinde ortaya çıkan gelişmelerden toplumun her kesimindeki bireylerin faydalanması hedefi de e-içermenin hedefleri arasında yer almaktadır (Meyer-Müller-Kubitschke, 2006; Aktaran, Saz, 2011).

e-İçerme, cinsiyet, ırk, yaş veya sınıf engellerini aşmak için sayısal teknolojilerin kullanılmasını tanımlamak amacıyla kullanılan çok yeni bir terimdir. Aynı zamanda e-içerme, dijital teknolojilere erişim ve kullanımdaki sayısal uçurum tehlikesi etrafındaki tartışmaları tanımlamak için de kullanılmaktadır. Bu bakımdan, e-içerme terimi, öğrenme güçlüğü çeken bireyler için, içerişsel öğrenme uygulamaları sunmak amacıyla sayısal teknolojilerin kullanılması ile de alakalıdır. Dijital teknolojiler ve insanlar arasındaki etkileşimin bu geniş tanımı, e-içerme olarak tanımlanmaktadır (Futurelab, 2007; Aktaran, Saz, 2011).

E-Erişilebilirlik

e-içermenin ön koşulunu oluşturan e-erişilebilirlik, toplumun tüm kesimine internet ve bilgi teknolojileri mal ve hizmetlerin ulaştırılması ve bunun için gerekli altyapılarının oluşturulmasını kapsar. Bunun için özellikle risk altındaki engellilere, yaşlılara, kırsal bölgedekilere, ekonomik geliri düşük olanlara ve bunun gibi tüm dezavantajlı bireylere ulaşılması hedeflenmektedir.

E-Yeterlilik

Bilgi toplumunda çok hızlı değişimler yaşanmaktadır. Yeni teknoloji ve servisler, kullanıcıların kendi beceri ve yeterliliklerini güncel hale getirmelerini gerekli kılmaktadır. Motivasyon eksikliği veya olumsuzluklardan dolayı, kendi becerilerini güncelleyenler, geride kalma riski altındadırlar. Toplumdaki bireylerin ve grupların, bugünün baş döndürücü teknolojik gelişmeleri karşısında doğru beceri, bilgi ve özellikleri elde edebilmeleri için e-yeterliliklerini (e-Competence) arttırmaları çok önemlidir. e-yeterlilik, becerileri içeren yeni bir terimdir, içerişsel bir bilgi toplumu bağlamında, eğitim ile ilgili bilgi ve becerileri kapsamaktadır (Saz,2011).

Günlük hayatı ve iş hayatını kolaylaştıran yeni teknolojik gelişmeler sürekli piyasaya çıkmaktadır, eğer insanlar bu yenilikleri doğru bir şekilde kullanmazlarsa bilgi toplumunun gerisinde kalıp, dışlanma riskine sahiptirler. Bu aynı zamanda toplumun ekonomik rekabet gücüne de zarar verecektir (European Commission, 2010c).

Sayısal Uçurum (Dijital Uçurum)

BİT'lere erişimde meydana gelen eşitsizlik olarak tanımlanan dijital uçurum, günümüzde sıkça tartışılan bir kavram haline gelmiştir. BİT'ler bir yandan coğrafi sınırlar, zaman ve toplumsal sınırlılıklarla mücadele etmede mühim katkılar sağlarken; diğer yandan farklı ekonomiler veya sosyal, iktisadi ve coğrafi kesimler arasında birtakım eşitsizlikler meydana getirmektedir. BİT'lere "sahip olanlar" ile "olmayanlar" arası farklılık olarak betimlenen dijital uçurum, uluslar ve bölgeler arasında coğrafi uçurum olarak ifade edilmektedir. Aynı zamanda, dijital uçurum beceri ve okur-yazarlık açısından ele alındığında, özürülüler, göçmenler, yaşlılar, düşük gelir grupları gibi toplumdaki dışlanma potansiyeli olan kesimleri içine alacak şekilde de analiz edilebilmektedir (Canbey-Özgüler, 2006).

Nitekim Thompson (2000) küresel sistem içerisinde bilgi ve iletişimin asimetric bir hareket gösterdiğini ve bu nedenle iletişimin küresel ağına girme koşullarının da esaslı değişiklikler ve eşitsizlikler gösterdiğini belirtmektedir.

Sayısal uçurum, bilgi teknolojilerini yaşamlarını kolaylaştırabilecek bir şekilde etkin kullanabilen bireyler ve toplumsal kesimler ile erişim eksikliği veya eğitim eksikliğinden kaynaklanan nedenlerle bilgi teknolojilerinin getirilerinden faydalanamayan kitleler arasındaki ayrımı ve bölünmeyi ifade eder. Bilgiye hızlı ve etkin bir şekilde erişen ve bu bilgiyi nasıl kullanacağını bilen bireyler, bu bilgileri kullanarak daha iyi olanaklara kavuşurken, bu konuda dezavantajlı bireyler ise bilgi toplumunun nimetlerinden faydalanamamanın mahrumiyetini yaşamaktadırlar (Alkan, 2003).

Sayısal Okuryazarlık

Bilgi okuryazarlığı artık, bireyler teknoloji ağırlıklı bir dünyanın parçası oldukları için, sayısal okuryazarlığı dikkate almadan tanımlanamamaktadır. BİT yeterliliği, bilgi ihtiyacını tanımlama ve bilgiye erişme, yönetme, birleştirme, değerlendirme işlemlerinde, yeni bilgiler oluşturmada ve diğer insanlara bu bilgileri iletmede sayısal teknolojileri, iletişim araçlarını ve/veya bilgisayar ağlarını kullanma yeteneğidir (ICT Okuryazarlığı Paneli, 2002).

Ab Ülkelerinde E-İçerme ve Uygulamaları

Avrupa ülkeleri, dünyada ekonomik gücünü arttırmak için toplumdaki tüm bireylerin iş gücü piyasasında üretken olmalarını sağlamanın bilgi iletişim teknolojilerinin etkin ve verimli bir şekilde kullanılmasından geçtiğinin bilincindedirler. Bilgi toplumuna dönüşümde bu verimi yakalamak için özellikle dezavantajlı bireyleri içerici e-İçerme faaliyetleri başlatmışlardır.

Dezavantajlı gruba dönük genel bir profil değerlendirecek olursak; Avrupa nüfusunun %40'lık bir

kesimi, hiç bir sayısal okuryazarlık becerisine sahip olmadıkları için, sosyal dışlanma tehlikesi ile karşı karşıya bulunmaktadır. Buna yetersiz sayısal okuryazarlık seviyesinde olanlar da eklendiğinde, yaklaşık olarak %50'lik bir kesim risk altındadır. Bu da e-İçerme politikalarının, bilgi toplumu ve marjinal gruplar için, ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (E-Practice EU, 2007a).

2006'daki bir EUROSTAT araştırma verisine göre AB-25 ülkelerinde %40'ın üzerinde insan hiç bilgisayar veya internet kullanmamıştır. Bu rakam bazı ülkelerde %65'e kadar tırmanmaktadır. BİT ürünlerine ve hizmetlere erişmedeki yetersizlikler yeni bir eşitsizliğe neden olmaktadır; "belirli sosyal grupların giderek bilgi toplumundan dışlanması" diye özetlenebilir.

Avrupa nüfusu giderek yaşlandığı için, bilgi toplumundan ayrılmış olan gruplardan biri olan yaşlı insanlar için BİT'lerin sunmuş olduğu sosyal ve ekonomik faydaların giderek farkına varılmaktadır. Bununla birlikte yaşlı insanların pek çoğu henüz, bu faydaların ne olduğunu anlayabilmiş değildir ve 65 yaşın üzerindeki 4 kişiden üçünden fazla bir oran henüz hiçbir bilgisayar becerisine sahip değildir (E-Practice EU, 2007a).

Yaşlılar, BİT'lerin hayatlarını nasıl etkileyeceğinden habersiz veya bu konuda yanlış bilgilere sahip olabilirler. Bütün bunlardan sonra BİT'lerin faydalarını anlayan ve sayısal uçurumun kenarından dönen yaşlı bireyler, bazı eğitim programlarının içeriklerinin kendilerine hitap etmemesi ve bazı sık kullanılan bilgisayar programlarının tasarımlarının kendilerine uygun olmaması sorunuyla karşı karşıya kalırlar. Hükümetler ve kamu yetkilileri e-devleti iyileştirmek ve e-hizmetleri arttırmak isterlerken, yaşlı insanları göz önünde bulunduran ilerlemeler çok yetersiz kalmaktadır. Kamusal oluşumların herkese uygun bir şekilde dönüştürülmesi için yaşlı insanların aktif katılımına ihtiyaç duyulmaktadır. Sonuç olarak, BİT piyasasında yaşlı insanlara yönelik araştırmalar çok azdır.

Avrupa ülkelerinde nüfusun yüzde 10 ila 20 si arasında kapsayan engelli insanlar diğer bir hassas gruptur. Avrupa'daki engelli insanların %16 sı çalışma çağındadır ve bunların %44 'ü uygun desteği alabildiklerinde toplumun bir parçası olabileceklerini ifade etmektedir. Yaşlı insanlar, engelliler ve diğer marjinal gruplar, eğer teknolojiye erişimleri ve bu teknolojiyi kullanmak için gerekli becerileri kazanmaları sağlanmazsa, bilgi toplumunun nimetlerinden yararlanamayacaklardır. Dışlanmanın nedenleri değişebilirken, dışlanan grupların bilgi toplumuna entegrasyonu için kritik ve önemli bir adım, uygun dijital okuryazarlık eğitiminin sunulması olacaktır (E-Practice EU, 2007a).

E-İçerme, toplumdaki bütün grupların ve bireylerin, bilgi toplumuna tüm yönleriyle katılımını sağlama

hedefi üzerinde odaklanmıştır. E-İçerme politikaları aracılığıyla toplumdaki gruplar ve bireyler arasındaki BİT kullanım uçurumunun azaltılmasına ve BİT kullanımındaki dışlanmanın ortadan kaldırılmasına çalışılmaktadır. Bu dışlanmayı ortadan kaldırmak için BİT kullanımını teşvik etmek ve ekonomiyi, iş imkânlarını, yaşam kalitesini ve sosyal katılım ve uyumu iyileştirmek amaçlanmıştır (European Commission, 2007a).

İ2010 Avrupa Birliğinin bilgi toplumu ve medya odaklı, politika çerçevesidir (2005-2010). Avrupa Komisyonunun "Dijital Rekabet Edebilirlik" raporu verilerine göre, Avrupa'nın sayısal sektörü, i2010 stratejilerinin ortaya çıktığı 2005 yılından beri, çok büyük bir ilerleme göstermiştir (European Commission, 2008b).

İ2010 stratejisinin 3 ana hedefi bulunmaktadır;

1. Açık ve rekabetçi bir bilgi toplumu ve medya servisleri iç piyasası sunan, tekil bir Avrupa bilgi alanı oluşturmak,
2. BİT araştırmaları için yatırım ve inovasyon'ları kuvvetlendirmek,
3. BİT kullanımı ile hem sosyal içermeyi, hem de daha iyi kamusal hizmetler sunarak yaşam kalitesini yükseltmek.

Bu hedefleri başarmak için AB ülkeleri bazında düzenlemeler, araştırmaların fonlanması, pilot projeler, destek faaliyetleri ve ortaklıklar gibi çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu strateji sonlanmış ve 2010 yılının Mayıs ayı içerisinde yeni bir girişim olan Dijital Agenda ile devam ettirilmektedir (European Commission, 2008b).

'Dijital Gündem', akıllı, sürdürülebilir, kapsamlı bir büyüme için Avrupa 2020 stratejisi altındaki önde gelen 7 girişimden ilkinin oluşturmaktadır. Amacı, hızlı internet ve birlikte işleyen uygulamalarla dijital bir pazar oluşturmak ve bu pazar sayesinde sosyal fayda ve sürdürülebilir bir ekonomik sistem geliştirmekdir.

E-içerme politikası açısından bir diğer önemli gelişme, "İçerici Bir Toplum için BİT" temasıyla 2006 yılında Riga'da toplanan AB'ye üye devletlerin bakanlarının duyurduğu Riga Deklarasyonu'dur. Riga Deklarasyonu, i2010 İnisiyatifine yönelik önemli bir adım ve üye devletlerin e-içerme konusunda benimsedikleri ve gelecekte atılacak adımlara ilişkin siyasi bir dayanak olmuştur. Bu Deklarasyon'da, yaşlı ve özürülülerin temel ihtiyaçları; coğrafi dijital uçurum; e-erişim ve kullanılabilirlik; dijital okur-yazarlık, sosyal içerme ve içerici e-devlet gibi başlıca konular ve bu konularda yaşanan sorunları ortadan kaldırmaya yönelik önlemler üzerine odaklanılmıştır. Bu çalışmadan sonra konuyla ilişkili olarak her yıl değişik toplantılar yapılmıştır. Bu toplantılara birçok Avrupa ülkesinden gelen delegeler katılmış ve toplantılar aracılığıyla e-içerme poli-

tikleri hakkında tartışma ve uzlaşma iklimi oluşturulmuştur (Saz, 2011).

Son olarak Avrupa Komisyonu bünyesinde yer alan "İçerme için BİT" ünitesi, e-içerme politikası ve projeleri için *eInclusion@ePractice.eu* portalını hizmete sunmuştur. Anılan portalın temel amacı, bilgi alışverişinin yapıldığı ve etkili e-içerme örneklerinin araştırmacılar arasında paylaşıldığı online bir ortam geliştirmek ve bu sayede e-içerme alanında inisiyatifler ve sinerjiler oluşturmaktır. Söz konusu portalda, sayıları giderek artan uygulamalı konular, haberler, kütüphane öğeleri, e-içerme çalışma grupları ve duyurular yer almaktadır. Bu portalda yer alan *factsheets* bölümü, içinde Türkiye'nin de bulunduğu, 30 Avrupa ülkesindeki e-içerme durumlarına daha yakından bakma olanağı sunmaktadır (EPractice-EU, 2010).

5. Türkiye'de E-İçerme ve Uygulamaları

İnternet kullanımı açısından Türkiye'nin durumunu resmetmek amacıyla BİT'lere ulaşmada dezavantajlı gruplar açısından istatistiksel verilere daha yakından bakmak gerekir. Bu bağlamda, 2011 yılı Nisan ayında gerçekleştirilen Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması sonuçlarına göre, Türkiye genelinde hanelerin % 42,9'u internet erişim imkânına sahiptir (Bu oran 2010 yılının aynı ayında % 41,6 idi). İnternet erişim imkânı olan hane oranı, kentsel yerlerde % 51 iken, kırsal yerlerde % 22,7 düzeyinde seyretmektedir (TÜİK, 2011). Bu durum "kentsel" alan ile "kırsal" alan arasında Türkiye'de dijital uçurumun varlığına işaret etmektedir. Türkiye'de, 2011 yılı Nisan ayında hanelerin % 39,3'ünde geniş bant internet (ADSL, kablolu ve kablosuz sabit bağlantılar ile 3G bağlantı) erişim imkânı bulunmaktadır. Geniş bant bağlantı ile internet erişim imkânı kentsel yerlerdeki hanelerde % 47,5 iken, kırsal yerlerde % 18,6'dır. 16-74 yaş grubundaki bireylerde bilgisayar ve internet kullanım oranları sırasıyla % 46,4 ve % 45'dir (Bu oranlar 2010 yılında sırasıyla % 43,2 ve % 41,6 idi). 16-74 yaş grubundaki tüm bireylerin % 36,2'si interneti düzenli olarak hemen hemen her gün veya haftada en az bir defa kullanmaktadır. 16-74 yaş grubunda internet kullanan bireylerin düzenli internet kullanım oranı ise % 89,5 olup, bu oran *kentsel* yerlerde % 90,7; kırsal yerlerde ise % 83,7'dir (TÜİK, 2011).

Bahsedilen araştırma, Türkiye'de bilgisayar ve internet kullanımında kadın erkek ve kent-kır arasındaki dijital uçurumun devam ettiğini göstermektedir. Şöyle ki, bilgisayar ve internet kullanım oranları 16-74 yaş grubundaki erkeklerde % 56,1 ve % 54,9 iken; kadınlarda % 36,9 ve % 35,3'tür. Bilgisayar ve internet kullanım oranlarının en yüksek olduğu yaş grubu 16-24 yaş grubudur. Bu oranlar tüm yaş gruplarında erkeklerde daha yüksektir. Bilgisayar ve internet kullanımı, kentsel yerlerde % 54,7 ve %

53,2, kırsal yerlerde ise, % 26,9 ve % 25,7'dir (TÜİK, 2011).

Türkiye'de eğitim durumuna göre bilgisayar ve internet kullanımına bakıldığında şöyle bir tablo ile karşılaşılmaktadır (TÜİK, 2011): Herhangi bir okulu bitiremeyenlerin bilgisayar kullanım oranı % 3,3; internet kullanım oranı % 2,8'tir. İlkokul mezunlarının bilgisayar kullanım oranı % 17,2 iken; internet kullanım oranı % 15,7'dir. İlköğretim/Ortaokul ve dengi mezuniyete sahip olanlarda bu oranlar, sırasıyla % 60,2 ve % 57,7 olarak gerçekleşmiştir. Türkiye'de lise ve dengi düzeyde eğitim kurumlarından mezun olanların bilgisayar kullanım oranı % 75,6; internet kullanım oranı % 73,3'tür. Yükseköğrenim ve daha üstü diplomaya sahip olan kişilerde ise, bilgisayar kullanım oranı % 92,3 iken; internet kullanım oranı % 91'dir.

TÜİK'in "Hanelerde Bilişim Teknolojileri Kullanımı Raporu"na (2011) göre, işgücüne dâhil olmayanlar içinde yer alan özürülüler incelendiğinde, kendileriyle ilgili bilgisayar ve internet kullanım oranlarının, 2007 yılından itibaren düzenli olarak ölçülebildiği görülmektedir. Bu anlamda, 2011 yılı itibariyle özürülülerin bilgisayar kullanım oranı % 5,6; internet kullanım oranı da % 4,9'tur. Bu oranlar 2010 yılı için sırasıyla, % 6,3 ve % 5; 2009 yılı için % 5,9 ve % 5,3'tür. Bu durum, yıllar geçmesine rağmen, Türkiye'de özürülülerin bilgisayar ve internet kullanım oranlarına dair herhangi bir değişimin veya ciddi bir iyileşmenin olmadığını göstermektedir. Cinsiyet bağlamında konuya yaklaşıldığında, herhangi bir özür türüne sahip kadınların, özürülü erkeklerle göre bilgisayar ve interneti daha az kullandıkları görülmektedir. 2011 yılı itibariyle, erkeklerin bilgisayar ve internet kullanım oranları, sırasıyla % 6,3 ve % 5,9 iken; kadınlarda bu oran % 4,7 ve % 3,6'dır. 2010 yılında kadınların bilgisayar ve internet kullanım oranları % 0 olarak belirlenmiştir (TÜİK, 2011). Söz konusu oranın belirlenmesinde eğer teknik bir hata yoksa, bu oran son derece düşündürücüdür. Kadınların hem cinsiyet hem eğitim hem de özürülü olma durumları nedeniyle "üçlü" bir dışlanma mekanizmasına maruz kaldıklarını söylemek mümkündür. Bu durum ise, BİT'lerden yararlanma noktasında, kadınların erkeklerle oranla dijital eşitsizlik problemine daha kolay maruz kalmalarına yol açmaktadır. Türkiye dinamik ve genç bir nüfusa sahiptir. BİT'lerin bütün getirilerinin, engel tanımaksızın toplumdaki bütün vatandaşlara ulaştırılmaya çalışılması Türkiye'nin e-içerme stratejilerinin başında gelir. Başka bir deyişle Türkiye'nin önceliği, ekonomik ve sosyal ilerlemeyi sağlamak için BİT'leri geliştirmektir. Türkiye'de e-içerme temel sorunlardan biri olarak tanımlanmıştır ve birkaç senedir e-içermeyi sağlamak için icraatlar yapılmaktadır. Ana hedef, vatandaşların BİT altyapısı, elektronik hiz-

metler ve sayısal okuryazarlık eksiliğinden dolayı, bilgi toplumundan dışlanmasını engellemek ve sayısal uçurumla baş etmektir. Temel prensip, Türkiye Cumhuriyetinde yaşayan herkesin, yaşadığı bölgeden dolayı herhangi bir ayırım yapılmadan, internet ve iletişim teknolojilerinden faydalanması ve bu amacı gerçekleştirmek için kırsal bölgelerde internet alt yapısını oluşturmak ya da var olan alt yapıların iyileştirilmesini gündeme almaktır. BİT'lere erişim ve teknoloji fiyatlarını makul seviyede tutacak tedbirlerin alınması, böylece düşük gelirli olanların, özel sosyal ihtiyaçları olanların ve engellilerin de BİT'lerin getirilerinden yararlanmasının sağlanması kararlaştırılmıştır. Türkiye'nin bilgi toplumu stratejisi, 2010 yılı hedeflerinde, BİT'lerin makul ve satın alınabilir fiyatlarla yaygın bir şekilde kullanımı ve bilgi toplumuna sosyal ve kültürel dönüşüm, ana meseleler ele alınmıştır.

Türkiye'nin E-İçerme Stratejileri

Türkiye'nin yakın zamanda e-içermeye dönük aldığı kararlar ve stratejilere bakarsak, 9. Kalkınma Planı (2007-2013), Orta Vadeli Programlar (2011-2013) ve Bilgi Toplumu Stratejisiyle(2006-2010),e-dönüşüm kapsamında Türkiye'de alt yapı oluşumunu hızlandırmak, uygulamaları başlatmak hedeflenmiştir.

Kalkınma Planı (2007-2013)

Ulusal ve Bölgesel plan ve programların temelini oluşturur. 2010-2012 / 2011-2013 Orta Vadeli Programlar ve Bilgi Toplumu Stratejisi gibi sektörel ve kurumsal strateji raporlarıyla paralellik gösterir. 5 gelişme eksenini ileri sürer;

1. Beşeri Kalkınma ve sosyal dayanışmayı güçlendirme: Okullarda BİT kullanımının yaygınlaştırılması ve dijital okuryazarlık oranını arttırmak için hızlandırılmış müfredat gelişim eylemlerini içerir.

2. Kamu Hizmetlerinde kalite ve verimin artırılması: Özel ihtiyaç sahipleri grupları da hesaba katarak, kamu hizmetleri hükmünde BİT kullanımının verimli kullanılması ve yaygınlaştırılmasını içerir.

Orta Vadeli Programlar (2011-2013)

BİT'lerin etkin kullanımı ve yaygınlaştırılmasıyla, Türkiye'nin bilgi toplumuna dönüşümünü hızlandırmak amaçlanmıştır. Ana faaliyetler;

1. Geniş bant BİT'lerin tüm vatandaşlara ulaşmasını sağlamak,
2. e-devlet hizmetlerinin gelişiminde bilgi güvenliğini ve vatandaş temelli yaklaşımı dikkate almak,
3. BİT kullanımı ve ulaşımı için gerekli alt yapıyı ve kırsal bölgelerdeki elektronik servisleri geliştirmek,

Bilgi Toplumu Stratejisi (2006-2010)

7 temel stratejik öncelik söz konusudur. Bunlardan temel önceliğe sahip olanları;

1. Sosyal Dönüşüm: Vatandaşlar tarafından günden güne daha etkin BİT kullanımını ve profesyonel aktiviteleri içerir. Böylece dijital bölünme (uçurum) azaltmak hedeflenmiştir.

2. Vatandaş Temelli Hizmet Dönüşümü: Amaç, BİT'ler aracılığıyla tüm vatandaşlara etkili, kolay ulaşılabilir kamu hizmetleri vermek; tüm vatandaşlara eğitim ve kültürel hizmetler, sosyal güvenlik ve refah hizmetleri gibi BİT temelli hizmetler sağlamaktır.

3. Kamu İdaresinin Modernizasyonu: Özel ihtiyaç sahibi vatandaşlara uyumlu bir alt yapıyla e-devlet modelini onlar için ulaşılabilir kılmak esastır.

4. Rekabete dayalı, geniş çapta, uygun fiyata telekomünikasyon alt yapı ve hizmetleri: Amaç, toplumun tüm kesimine yüksek kalite ve uygun fiyata geniş bant internet ulaşımını sunmaktır (engelli ve dezavantajlı gruplar için fiyatlandırma politikalarına uygun bir şekilde).

Türkiye'de E-İçerme Alanları

2006 yılında Riga Deklarasyonu'nda alınan kararlara paralel olarak Türkiye'de de yaşlı ve özürülülerin temel ihtiyaçları; coğrafi dijital uçurum; e-erişim ve kullanılabilirlik; dijital okur-yazarlık, sosyal içerme ve içerici e-devlet gibi konulara yönelik uygulamalar alt başlıklar olarak aşağıda verilmiştir.

Bit & Yaşlılar

Yaşlıların BİT kullanımı, günlük online hizmetlerden, ek yardımlara kadar hayatlarını temel olarak etkilemektedir. Türkiye'yi bilgi toplumuna dönüştürmek için vatandaşların BİT'lere hızlı bir şekilde adaptasyonları ve günlük hayatlarında bunları kullanmalarını sağlamak çok önemlidir. Bu yüzden, yaşlanan nüfus da BİT'lerin faydalarının farkında olmalıdır. Bu teknolojilere ulaşmaları için onlara fırsatlar sağlanmalıdır.

Devlet Planlama Teşkilatının 'Türkiye yaşlıların durumu ve ulusal yaşlanma eylem planı' raporuna göre,

1. Yaşlılar için özel BİT eğitimlerini içeren eğitim fırsatları geliştirilmeli ve sağlanmalı,

2. Özellikle kadınların BİT'lerden faydalanması sağlanmalı,

3. Çeşitli engellilik durumlarında göz önünde bulundurularak, yaşlıların günlük teknoloji ihtiyaçlarını karşılamaları için, uygun kullanıcı dostu BİT'ler geliştirilmelidir.

Bit & Coğrafi Dijital Bölünme

Evrensel hizmet kapsamında, coğrafi konumu ne olursa olsun, Türkiye Cumhuriyeti'nin her yerindeki vatandaşın yüksek kalite elektronik iletişim hiz-

metlerine erişim esastır. Bu kapsamda, bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşmasını sağlamak, bu teknolojilere erişimi kolaylaştırmak ve toplumda bilgisayar okur-yazarlığı oranını arttırmak, vatandaşların ücretsiz olarak kamu internet merkezlerinden yararlanmasını amacıyla Kamu İnternet Erişim Merkezleri (KİEM) kurulması kararlaştırılmıştır. KİEM'ler, internet erişimini imkanları az olan kimselere ulaştıran, BİT rehberliği ve eğitim hizmetlerinin sağlandığı yerlerdir.

2006-2010 Bilgi Toplumu Stratejisi kapsamında 4.500 tam zamanlı KİEM'lerin kurulması hedeflenmiştir. Ayrıca okullarda kurulan Bilgi Teknolojileri Laboratuvarlarının, yarı zamanlı KİEM'ler olarak kullanılmasının kararı alınmıştır. 2007-2009 arasında 1850 KİEM'ler kurulmuştur. 81 il merkezi ve Kıbrıs'ta olmak üzere 227 adet askeri kışlaya KİEM kurulumu tamamlanarak, 18 Ekim 2007 tarihinde Genelkurmay Başkanlığının ilgili birimlerine teslim edilmiştir. 884 adet Halk Eğitim Merkezine, 271 adet Mesleki Eğitim Merkezine, 186 adet kütüphaneye KİEM kurulması planlanmıştır. Böylece halk eğitim merkezleri, mesleki eğitim merkezleri, kütüphaneler, sosyal hizmet merkezleri ve çocuk esirgeme kurumları KİEM'ler olarak hizmet vermektedir.

Evrensel Hizmetler kapsamında yaklaşık 29.000 okula internet bağlantısı sağlanmıştır. İnternet bağlantısı olmayan yaklaşık 9000 okulun internet bağlantısı ise TÜRKİSAT AŞ. ve Türk Telekom tarafından sağlanması kararı alınmıştır. Çalışmalar devam etmektedir. Altyapı kurulmasının yüksek maliyet alanlarında yer aldığı kırsal bölgelerde, telefonsuz veya tek telefonlu bölgelerde, yaklaşık 1250 adet köye temel ses hizmetinin götürülmesi planlanmıştır.

E- Erişebilirlik & Engelliler

TURKSTAT verilerine göre Türkiye'de toplumun %12'sini engelliler oluşturmaktadır. Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu 2010 İş Planı kapsamında engelliler için özel eylemler oluşturulmuştur.

Evrensel Hizmet kapsamında ve yeni teknolojiler kapsamında;

- engelli tüketicilerin haklarını içeren elektronik iletişim hizmetlerinin kullanıcılarına, ürün ve hizmet erişimi hakkında yeterli ve ulaşılabilir bilgi sağlamak,

- engelli kullanıcıların, elektronik iletişim servislerine eşit erişimi şartı sağlamak,

- özel sektör için BİT'le ilgili alanların farkındalığını arttırmak (Bu yeni teknolojilerin, engellilerin elektronik iletişim hizmetlerine erişmesini nasıl kolaylaştırdığına dair bir farkındalık yaratmak) amaçlanmıştır.

Bu amaçlar doğrultusunda engelli insanlar için uygulanan projeler ve eylemler aşağıda verilmiştir.

- *Engelsiz Türkiye Projesi*: Bu proje engellilerin erişilebilirlik farkındalığını arttırmaktadır. Burada genel halk kadar, ilgili devlet organlarının ve kar amacı gütmeyen kuruluşların farkındalığı önemlidir.

- *Görme Engelliler için Kitap*: Milli Kütüphane İnternet sitesi görme engellilere, 'konuşan kitap kütüphanesi' aracılığıyla geniş yelpazede sesli kitaplar sağlamaktadır.

- *Mebbis e-Okul Bilgi Sistemi*: Milli Eğitim Bakanlığı e-okul sistemi, engelli öğrenciler için e-modül hizmeti sunmaktadır.

- *'Dikte Özel' Ses Tanımı Programı*: Bu bilgisayar programı, görme ve bedensel engelli bilgisayar kullanıcıları için tasarlanmış destekleyici bir teknoloji uygulamasıdır. Böylece klavye ve faresiz bilgisayar ve internet kullanımı mümkündür.

- *Gören Göz Projesi*: e-erişilebilirlik kapsamında bugüne kadar Ulaştırma ve Denizcilik Bakanlığı tarafından, navigasyon sistemiyle sesli yön tarifi yapan 5000 cihaz dağıtılmıştır. Bu yılın Haziran ayı sonunda yapılacak ihale sonunda 5000 cihaz daha görme engelli vatandaşa dağıtılacaktır. GPS alıcısına gelen koordinat bilgileriyle kullanıcının yerini tespit eden cihaz, dijital harita yardımıyla kullanıcıyı istediği adrese yönlendiriyor.

Ayrıca her yıl Bilgi Teknolojileri Kongresi, engelliler ve bilgi teknolojileri konularını da içererek yapılmaktadır.

Sayısal Okuryazarlık ve E-Yeterlilik

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda bilgi teknolojileri altyapısının kurulması, 2004 Temel Eğitim Projesi Bilgi Teknolojileri Raporu, 2006-2010 Bilgi Toplumu Stratejisi ve eylem planlarının bir sonucudur.

Eğitime %100 destek kampanyası çerçevesinde, Ulaştırma Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında 10 Mayıs 2006 tarihinde yapılan "Bilgisayarlı Eğitime Destek Alanında İşbirliği Protokolü" kapsamında; İlk etapta 1.500 adet Okula Bilgi Teknolojileri Sınıfı(BTS) kurulmuş ve daha sonra yapılan %20 ilave ile bu sayı 1800 adet'e çıkmıştır. Bu proje 14 Eylül 2007 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığına teslim edilmiştir.

2009 Aralık ayının sonunda ülke çapında 28.939 Bilgi Teknolojileri Sınıfları, en az 150 öğrenci ve 8 sınıflık kapasiteli okullarda kurulmuştur. 17.261 okul ise (150 öğrenci ve 8 sınıf sayısı yeterliliğini sağlamayan) her 15 öğrenciye bir bilgisayar düşecek şekilde bu hizmet sağlanmıştır. Ayrıca 2009'da 36.082 okul ve eğitim kurumu ADSL erişimine, 4917 okul yine internet erişimine ulaşmıştır.

2006-2010 Bilgi Toplumu Stratejisi eylemleri;

- *Okullarda Bilgi Teknolojileri Altyapısı*: Bu kapsamda amaç Multi Medya Kütüphaneli Bilgi Teknolojileri

Sınıfları kurmak ve yenilemek ve eğitim faaliyeti dışındaki zamanlarda, bu sınıfların halka açık olmasını sağlamaktır.

- *Kamu İnternet Erişim Merkezleri*: KİEM'ler, ev internet bağlantısı olmadan tüm vatandaşa bedava erişim sağlamaktadır. Bu merkezlerde özel ihtiyaç gruplarının da içeren, günde 2 kez yapılan sayısal okuryazarlık kursları verilmektedir. Ayrıca online özel ders desteği de sağlanmaktadır.

- *'Bilgisayar Bilmeyen Kalmayacak' Projesi*: 2008 yılında başlatılan bu projeye, özellikle dezavantajlı gençler arasında dijital okuryazarlık yeteneklerini arttırmak ve coğrafi bölünmeye karşı katkı sağlamak amaçlanmıştır.

- *Bilgisayar ve İnternet Kampanyaları*: Özel ihtiyaç gruplarına uygun fiyatlarda, bilgisayar ve genişbant bağlantı paketleri sağlamak amaçtır.

- *Yetişkinler için Temel Seviyede BİT Kursu*: KİEM'lerde özellikle dezavantajlı ve marjinal gruplara öncelik BİT kursları verilmesi esastır.

- *BİT destekli Yaygın Eğitim*: Amaç tüm vatandaşların mesleki gelişimlerine destek için tasarlanan e-öğrenme kursları vermek ve dezavantajlı kesimin BİT kullanımına destek için özel eğitim programları sağlamaktır.

- *Habitat için Gençlik Organizasyonu*: Bu organizasyon, Birleşmiş Milletlerle işbirliği içinde gençler için bilgi teknolojileri projeleri yürütmüştür. Bu proje, 2008'de Avrupa'da düzenlenen Avrupa e-içerme ödülünü kazanmıştır.

- *Türkiye'nin e-Dönüşümü için Gençlerin Yetkin Kılınması Projesi*: Amaç, özellikle gençler ve kadınlar arasında dijital okur-yazar sayısını arttırmak. 70 ilde 900'den fazla genç, akranlarına temel bilgisayar ve internet becerisi sağlamak için gönüllü olmuştur. 2010 verilerine göre, 107.000'den fazla vatandaş bu projeden faydalanmıştır (Engelli ve özel ihtiyaç grupları dahil).

- *Dijital Uçuruma Köprü*: 2011 yılında başlatılan, e-dönüşüm Türkiye projesiyle gerçekleştirilen bu projeye, 81 ilde 1.000.000 gence gönüllü eğitimi vermek ve 100.000 genci dijital okuryazarlık kursuyla eğitmek amaçlanmıştır.

- *Akıllı Çocuk Erken Öğrenme Programı(Kidsmart Early Learning Programme)*: Bu program, 3-7 yaş arası çocuklar için tasarlanan bilgisayar programlarıyla, onlara sayısal okuryazarlık yeterliliği kazandırmak içindir. Eğitim kurumlarına, sayısal okuryazarlık yeterliliği kazandırmak için bir araç olarak 3-7 yaş arası çocuklar için tasarlanan yazılımlar sağlamaktadır. Şimdilik İstanbul ve Ankara'daki okullarda kullanılmaktadır.

İçerici E-Devlet

E-içerme çalışmalarının bir diğer anahtar elemanı, kolayca erişilebilir e-devlet hizmetleridir. Ülkemizde, neredeyse bütün kamu kuruluşları hizmetlerini

çevrimiçi olarak sunma gayreti içerisindeyler. Bilgi toplumuna dönüşüm için gerçekleştirilmesi gereken ana hedeflerden birisi olan “e-devlet kapısı” projesinden sorumlu olan kuruluş ise TÜRK-SAT’tır. E-Devlet Kapısı kamu bilgi bankası işlevinin yanı sıra, vatandaşların İnternet üzerinden sunulan kamu hizmetlerinden tek noktadan ve güvenle faydalanabilmesi amacıyla kurulmuştur. Özürlüler İdaresi Başkanlığı, web sitelerine erişim üzerine genelge yayınlamıştır. Bu genelge tüm kamu kurum ve kuruluşlarının, tüm engellilerin e-devlet sistemine tam ulaşımını sağlamak için (görsel, işitsel), kendi web sitelerini ‘Web İçerik Erişim Rehberi’ ne göre yeniden şekillendireceklerini planlar. Başbakanlık 2007/4 genelgesi, Kamu Kurumları İnternet sitesi Kılavuzu, engellilerinde devlet web sitelerine erişimi için gerekli standartları ana hatlarıyla belirtmektedir. Burada amaç sayısal uçurumu ‘sayısal birleşme’ye çevirmek için yapılan içerici faaliyetlerin önemli bir eylemi olmaktır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada e-içermenin, tanımı, kapsamı ve Türkiye ve Avrupa’da ki uygulamaları üzerine bir literatür taraması yapılmış ve bir çerçeve çizilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçeveye, enformasyon ve telekomünikasyon teknolojilerinin gelişmesi sonucunda iletişim bilgi teknolojilerine (BİT) ve hizmetlere erişimde yaşanan dijital bölünmeye engel olmak için başlatılan içerme uygulamalarında toplumların içinde bulunan bazı gruplar(yaşlılar, engelliler, kadınlar vb.) üzerinde durulduğu, bu bölünmeyi birleşmeye çevirmenin bir gereksinim olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kapsamda Türkiye’de e-içerme çalışmaları Avrupa’dan sonra, onu örnek alarak devam etmektedir. Ancak yapılması gereken

çok daha fazla şey olduğu görülmektedir. Bir yandan e-erişilebilirlik kapsamında alt yapı çalışmaları dezavantajlı kesimler için devam ederken, diğer yandan e-yeterlilik kapsamında bilgi iletişim teknolojilerinin nasıl etkin ve verimli kullanıldığını öğretmek için çeşitli proje, kurs ve faaliyetler gerçekleştirilmektedir. Yapılması gereken devlet ve sivil toplum kuruluşlarının veya örgütlerinin işbirliği içinde çalışarak bu uygulamaların daha hızlı ve etkin bir şekilde gerçekleşmesini sağlamak olmalıdır. Temelde dijital uçurumu kapatmak için e-içerme uygulamalarında alt yapı dağılım bozukluğu hızla giderilmelidir. Bilgi iletişim teknolojilerine erişimde eşitlik sağlanmalıdır. Bunun için bireylerin ve grupların bilgi iletişim teknolojilerini kullanmalarını sağlayacak bilgi ve beceriler için yaşam boyu öğrenme merkezlerinde kurslar düzenlenmeli ve seminerler verilmelidir. BİT araştırmaları için yatırım ve inovasyon kuvvetlendirilmelidir. İyi kamusal hizmetler sunularak bireylerin yaşam kalitesi yükseltilmelidir. Kamu internet erişim merkezleri kurulmalıdır. Bölgeler arası refah düzeyi farkı kapatılmalıdır. Yüksek gelirli ve düşük gelirli olan, kadın ve erkeklerin internet erişim gibi konulardaki uçurumu gidermek amaçlanmalıdır. Dolayısıyla ekonomiyi, iş imkanlarını, yaşam kalitesini, sosyal katılım ve uyumu iyileştirmek amaçlanmalıdır. Engellilerin BİT teknolojilerinden daha fazla yararlanabilmelerini sağlayan projeler oluşturulması desteklenerek uygulanmalıdır. MEB ile birlikte okulların internet alt yapıları kuvvetlendirilmeli ve okullarda BİT sınıfları yaygınlaştırılmalıdır. Bu hedefleri gerçekleştirmek için araştırmaların fonlanması, pilot projeler, destek faaliyetleri ve ortaklıklar gibi çeşitli çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Alkan, M. (2003). Sayısal Uçurum ve Türkiye İncelemeleri. (http://www.stradigma.com/turkce/mart2003/makale_11.html) adresinden erişilmiştir.
- Aytun, C. (2005). Dijital Bölünme Olgusu ve Türkiye Üzerine Bir Uygulama, T.C. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı.
- Bozkurt, V. ve Şenol B. (2011). Bilgi Toplumu ve Türkiye, Memet Zencirkıran (der.) *Dünden Bugüne Türkiye’nin Toplumsal Yapısı* içinde. Bursa: Dora Yayıncılık.
- Canbey, Ö. V. (2006). *Yeni Bir Sosyal Dışlanma Biçimi Olarak Sayısal Uçurum: AB Üyesi Ülkelerde ‘E-İçerme’ Politikaları*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Çelik, A. (2008). T.C. Ulaştırma Bakanlığı Haberleşme Genel Müdür Yardımcısı. (<http://www.tusiad.org/FileArchive/ACelik.pdf>) adresinden alınmıştır.
- European Commission. (2010). *European Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe*. Brussels: European Commission.
- European Commission. (2005). *i2010 – A European Information Society for Growth and Employment*. Brussels: European Commission.
- EPractice EU. (2007a). (<http://www.epractice.eu/files/media/media1740.pdf>) adresinden alınmıştır.
- EPractice EU. (2007b). *Turkey 2007. E-Inclusion Situation in Turkey*. (http://www.epractice.eu/files/Turkey_e-Inclusion%202007.pdf) adresinden alınmıştır.
- EPractice EU. (2010). *e-Inclusion at ePractice.eu*. (<http://www.epractice.eu/einclusion>) adresinden alınmıştır.

European Commission. (2007a). *e-Inclusion*.

(http://ec.europa.eu/information_society/activities/einclusion/index_en.htm) adresinden alınmıştır.

European Commission. (2008b). *Strategy for an innovative and inclusive European Information Society*. (http://ec.europa.eu/information_society/doc/factsheets/035-i2010-en.pdf) adresinden alınmıştır.

European Commission. (2010b). *Europe's Information Society Thematic Portal*.

(http://ec.europa.eu/information_society/activities/einclusion/policy/accessibility/index_en.htm) adresinden alınmıştır.

Futurelab. (2007). *e-inclusion: Learning Difficulties and Digital Technologies. Report:15 s.6*.

ICT Okuryazarlığı Paneli. (2002). *Dijital Dönüşüm*. (<http://www.ets.org/Media/Research/pdf/ictreport.pdf>) adresinden alınmıştır.

Meyer, I. , Müler, S. ve Kubitschke, L. (2006). *eInclusion- Towards a Coherent European Policy Response to Social Inequalities in the Information Society*.

Saz, B. S. (2011). *AB Ülkeleri ve Türkiye'deki e-içerme Uygulamalarının Karşılaştırılması*. Ankara: Başbakanlık SYD Genel Müdürlüğü.

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu). (2011). *Hanelerde Bilişim Teknolojileri Kullanımı Araştırması*. (http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=44) adresinden alınmıştır.

Üniversitelerde İdari Personelin İş Doyumlarına İlişkin Algıları (Gazi Üniversitesi Örneği)

Zekai ÖZTÜRK*

Zeynep BAYKOCA**

Özet

Bu araştırmada, Gazi Üniversitesi idari personelinin iş doyumunu etkileyen faktörlerin neler olduğunun tespit edilmesi ve üniversitelerde idari personelin demografik özellikleri ile iş doyumuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada, tarama modeli araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmayı yapmak üzere, "İş Doyum Ölçeği" Gazi Üniversitesinde 2011-2012 yılında görev yapmakta olan 365 idari personele uygulanmıştır.

İdari personelin iş doyumunun çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t testi, tek yönlü varyans analizi, çoklu karşılaştırma LSD testi hesaplanmış ve sonuçlar yorumlanmıştır. Analizler sonucunda, unvan değişkeninin genel iş doyumunda farklılık yaratmadığı, cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve çalışma süresi değişkenlerinin ise, genel doyum üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda, Demografik özelliklere göre, cinsiyet alanında erkek idari personelin kadın idari personele göre iş doyumunu yüksek olduğu belirlenmiştir. 18-25 yaş grubunun diğer yaş grupları arasında iş doyumunu en yüksek grup olduğu görülmektedir. Eğitim durumu yükseldikçe işten alınan doyum azalmaktadır. Çalışma süresine göre, iş doyumunu algısına ilişkin anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Araştırmanın iş doyumunun boyutları bazındaki bulguları ise şöyledir. Araştırmaya alınan beş iş doyumunu boyutlarından, iş doyumunun en çok "yönetim" boyutunda; en az ise "çalışma arkadaşları" boyutunda olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: İş doyumunu, Üniversite, İdari Personel.

The Perceptions Concerning Job Satisfaction of the Administrative Staff at Universities (A Sample of Gazi University)

Abstract

This study aims to determine factors which affect the job satisfaction of administrative staff at Gazi University and to investigate whether there is a significant difference between the demographic characteristics of the administrative staff and their perceptions concerning job satisfaction.

General information about the study is presented, as well as the research method, sampling methods and measurement tools. In this research, "Job Satisfaction Scale" conducted among 365 administrative staff at Gazi University in 2011-2012.

In order to determine whether job satisfaction of the administrative staff differs based on several variables, t test, one-way analysis of variance, multiple comparison LSD test are used and the results are interpreted. As a result of this analysis, it is found that the job title does not make a difference on job satisfaction, but gender, age, education and length of employment have significant impact on overall job satisfaction. In this respect, male administrative staff has higher job satisfaction compared to female administrative staff. 18-25 age group has the highest job satisfaction among the other age groups. Job satisfaction decreases with increasing education level. Based on the length of employment, significant differences are observed in perceptions of job satisfaction

Some of the findings of this research on job satisfaction are: Among the five dimensions of job satisfaction that are considered, job satisfaction is the highest in the "management" dimension and it is the lowest in the "colleague" dimension.

Key words: Job satisfaction, University, Administrative staff

* Doç.Dr., Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sağlık Kurumları İşletmeciliği Bölümü, zozturk@gazi.edu.tr

** Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, zbaykoca@gmail.com

1.Giriş

1771-1858 yıllarında İngiltere’de kooperatifçilik hareketinin ve ütopyacı sosyalizmin öncüsü olan, Robert Owen, İskoçya’daki bir fabrikada işçiler için çalışma koşullarının iyileştirilmesinin üretkenliği artırdığını ilk kez ileri sürmüş, Çocuk işçi çalıştırmamış, çalışma çevresinde ısı, nem, ışık, temizlik gibi koşulları sağlamıştır. Sanayi Devrimi başlangıç düşünürlerinden biri olan İngiliz Andrew Ure, 1835’te çalışanlara sıcak çay, yeterli havalandırma, sağlık kontrolü ve hastalık ödemesi sağlanmasını tavsiye etmiştir. Bu öneriler bugün bize çok zayıf gelişmeler olarak görünse de 19.yy İngiltere’sinde devrim olarak görülmüştür (Yüksel, 1990:6-7). Bu dönemden sonra işçiler kendi sıkıntılarını dile getirebilme, ücret, çalışma haklarının düzeltilmesi gibi haklarını isterken, aydın çevrelerden de destek görmeye başlamışlardır. Bu sayede işçi hakları bir hak olarak görülmeye başlanmıştır.

İş doyumunu tarihte ilk kez 1920’li yıllarda ortaya çıkmış, 1930-40’lı yıllarda giderek önem kazanmıştır (Sevimli ve İşcan, 2005:55).

İş doyumunu en genel anlamıyla, iş yaşamına ilişkin olumlu ya da olumsuz duyguların tümü şeklinde ifade edilmektedir (Locke, 1976:1300). İş doyumunu, bir kimsenin işini veya tecrübesini değerlendirmesi sonucunda oluşan memnuniyet verici veya olumlu duygusal bir durum şeklinde tanımlanmaktadır.

Memnuniyet ise, kişinin bir üründen beklediği performans ile ürünün sunduğu performans arasındaki ilişkinin karşılaştırılmasından kaynaklanan doyum ya da hayal kırıklığı hissidir (Kotler, 2000:24)

Yoğun rekabet koşullarında kurumlar çalışanlarına en etkin ve verimli şekilde çalışmalarına imkan sağlamalarını zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluk, çalışanların iş doyumlarının sağlanmasına verilen önemi artırmaktadır. Günümüzde, amaçlarına ulaşmaya çabalayan tüm örgütlerde hem çalışanların verimliliği hem de doyumunu büyük ölçüde personel yönetimi işlevinin başarısından etkilenmektedir. Zira çalışanların yüksek performans gösterebilmeleri ve verimli bir şekilde çalışabilmeleri, onların işlerinden doyum sağlamalarına bağlıdır.

İş doyumunu, Dunn ve Stephens’a göre, doyum veya doyumsuzluk yeni alternatif doğduğunda ya da benzer işlerde çalışanlarla yapılan karşılaştırmalardan ortaya çıkar. Örneğin, işgören başka bir firmadan daha yüksek ücretli bir iş teklifi alıncaya kadar, ya da benzer işte çalışan arkadaşının kendisinden daha çok kazandığını öğreninceye kadar, işinden doyum almaktadır.

İş doyumunu,

-İşin kendisinden duyulan tatmin,

-Ücretten duyulan tatmin,

-Yükselme fırsatlarından duyulan tatmin,

-Çalışma arkadaşlarından duyulan tatmin

-Yöneticiden duyulan tatmin,

Olmak üzere farklı boyutlarda kendini gösterebilmektedir. Örneğin, ücreti düşük bir işte çalışan kişi yükselme beklentileri yüksekse, ücretten duyulan tatminin yerini yükselme fırsatlarından duyulan tatmin almaktadır (Yüksel, 1990:4).

İş doyumunu bir ölçüde, iyi davranılmanın sonucudur; böyle olmakla aynı zamanda psikolojik sağlığın da bir göstergesidir. İşyerinde yaşanan gerginliğin işten doyum sağlayamamanın hem nedeni hem sonucu olabileceği öne sürülmekte ve iş doyumsuzluğunun nedeni de sonucu da olsa gerginliğin baş ve mide ağrısı, sindirim sorunları, kusma gibi psikosomatik rahatsızlıklara yol açtığı; işlerinden doyum sağlayamayan bireylerde sigara, alkol, uyuşturucular gibi bağımlılık yapan madde kullanımına da rastlandığı belirtilmektedir (Spector, 1997:2).

Çalışanların iş doyumunu sağlamak, az zamanda az kaynakla verimli bir şekilde örgütün amaçlarına daha etkin ulaşmasını sağlar. İşini benimsemiş ve işinden doyum alan bir çalışan işini severek yaparken performansı daha yüksek olacaktır. Kendisine verilen işi standartlarına uygun bir şekilde yapması çalıştığı bölümün başarısını doğrudan etkileyecek ve nihayetinde çalıştığı örgüte yaptığı katkı sayesinde; örgütün bulunduğu sektörde daha ileriye gitmesini, hedeflerine ulaşmasını sağlayacaktır (Eroğluer, 2008:5).

Bir kurumdaki en değerli varlık teknolojinin, araçların, mekanizmaların başında bulunan insanlardır. İnsanlar ne kadar iyi olursa kurum da iyi olur. Bunu, onların kararlılıkları, gelişmeleri, başkalarıyla iletişim kurabilme ve işbirliği yapabilme becerileri, olumlu tutumları, kişisel bütünlükleri ve sürekli denetim olmadan işleri yapmadaki girişimcilikleri belirler (Shinn, 1998:136).

Kendine güvenen, özbenlik duygusunu gerçekleştiren işgörenler, bu özelliklerden daha çok doyum sağlayabilmektedirler. Özgerçekleştirme düzeyine ulaşan bir işgören, savaşım isteyen işe karşı daha yüksek değer vermekte; başarıya daha çok güdülenmekte; daha yüksek sorumluluk almakta; adil yükselmeye daha çok yandaş olmakta; övülmeye, onaylanmaya daha az gereksinme duymakta; eleştiriden daha az kırılmakta; işiyle ilgili çatışmaya, kaygıya daha az düşmekte; daha az uyum mekanizmalarına başvurmaktadır (Baş, 1991:206).

İş doyumunu yüksek iş görenlerin, iş doyumunu düşük iş görenlere oranla daha fazla başarımla sağlama güdüsü olduğu yadsınamaz (Akıncı, 2002:7).

Yöneticiler, çalışanların iş doyumunu sağlamak için, ast-üst ilişkileri, kararlara katılımı sağlama, yöneticilerin kabulü, çalışma koşullarını etkileme yeteneği vb. noktaları dikkate almalıdırlar. Bu nedenle yöneticiler astları etkileme ve yönlendirmede kullandıkları güç tipiyle onların iş doyum düzeylerinde etkili olabilirler (Karaman, 2008:77).

Bireylerin yetki ve sorumluluk denkliği, eğitilmek, kararlara katılma, bilgilerin zamanında ve açıklıkla iletilmesi gibi gereksinimleri örgütçe karşılandığı sürece işgörenlerin iş doyum düzeyleri yüksek olur; örgüte bağlılıkları artar. Bu nedenle örgüt yönetimini işgörenlerin gereksinimlerini çok iyi bilmesi ve bu gereksinimleri yanıtlayacak düzenlemeleri politikasına alması gerekir (İncir,1990:34).

İşgörenin çalıştığı örgütün doğası, yönetiminin niteliği işten doyumunda başlı başına önem taşımaktadır. Toplumca tanışmış, önemli bulunan, hizmet çevresi geniş olan örgütler ile işgörenlerin yaratıcılığına yer veren, takım çalışmasına elverişli olan yönetim biçimleri, işgörelere daha yüksek doyum sağlamaktadır (Baş,1991:204).

2. Problem Durumu

Üniversitelerde idari personelin iş doyumuna ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık var mıdır? İdari personelin iş doyumları, demografik özelliklere göre değişiklik göstermekte midir? Soruları problemimizi oluşturmaktadır.

2.1. Alt Problemler

1. Gazi Üniversitesinde görev yapan idari personelin iş doyumları ne düzeydedir?
2. Gazi Üniversitesinde görev yapan idari personelin iş doyumları, demografik özelliklerine göre değişiklik göstermekte midir?
 - a) Gazi Üniversitesinde görev yapan idari personelin iş doyumları, cinsiyete göre değişiklik göstermekte midir?
 - b) Gazi Üniversitesinde görev yapan idari personelin iş doyumları, yaşa göre değişiklik göstermekte midir?
 - c) Gazi Üniversitesinde görev yapan idari personelin iş doyumları, eğitim durumuna göre değişiklik göstermekte midir?
 - d) Gazi Üniversitesinde görev yapan idari personelin iş doyumları, unvana göre değişiklik göstermekte midir?
 - e) Gazi Üniversitesinde görev yapan idari personelin iş doyumları, çalışma sürelerine göre değişiklik göstermekte midir?

3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Gazi Üniversitesi idari personelinin iş doyumunu etkileyen faktörlerin neler olduğunun tespit edilmesi ve iş doyumunu algılamalarına ilişkin demografik özellikleri ile idari personelin iş doyumuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesidir. Bu çalışmada herhangi bir motivasyon kuramının ya da modelinin üniversite çalışanları yönünden sınanması amaçlanmamıştır. Yalnızca çalışanların beklentilerini herhangi bir modelin çerçevesiyle sınırlandırılmadan sorgulanmaya çalışılmıştır.

Bu çalışma, Üniversitede işinden doyum alan ve doyum almayan idari personelin iş doyumunu konusundaki algılarını tespate yöneliktir. Böylece idari personelin iş doyumunun hangi değişkenlere göre farklılaştığı ortaya konularak Fakülte, Enstitü, Yüksekokul vb. gibi ilgili eğitim kurumlarında iş doyumunu için etkinliğin artırılması konusunda birtakım öneriler sunmayı sağlayabilecektir.

3.3. Araştırmanın Önemi

Araştırma;

Üniversitelerde idari personelin iş doyumlarına ilişkin konuları içeren araştırmaların daha önce yüksek lisans düzeyinde yapılmamış olması, bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu araştırma üniversitede işinden doyum alan ve doyum almayan idari personelin ihtiyaçlarını, oluşan eksiklikleri, ortaya çıkarmaya yardımcı olması bakımından önemlidir.

Gazi Üniversitesinin misyonunun gerçekleştirilmesi ve vizyona ulaşılabilmesi bakımından önemlidir.

Gazi Üniversitesinin devamını sağlayan iş gören performansı, iş doyumunu, verimlilik, aidiyet gibi konularla doğrudan ilişkisini ortaya koyması bakımından önemlidir.

Bir anlamda Üniversitenin yaptıkları yatırımın iş doyum düzeylerini ortaya koyması ve doyumsuzluk alanlarına ilişkin getireceği öneriler bakımından önemlidir.

Bu araştırma, literatüre katkı sağlamanın yanında, elde edilen bulgulara göre, üniversitede yöneticiler tarafından çalışanların iş doyumlarını artırmak için nelere ihtiyaç duydukları ve gelecekte oluşabilecek durumların şimdiden görülüp önceden çözülmesinde anahtar rol oynayacaktır.

3.4 Varsayımlar

Ankete cevap verenlerin samimi, tarafsız ve dikkatli oldukları varsayımından hareket edilmiştir.

3.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Gazi Üniversitesinde görev yapan idari personelle sınırlıdır.

Yapılan araştırma sonuçlarındaki bulgu ve yorumlar, örnekleme yer alan Gazi Üniversitesi 2011-2012 yılında görev yapmakta olan çalışanlardan elde edilen verilerle sınırlı kalmaktadır.

3.6. Yöntem

Verilerin çözümlenmesinde öncelikle minimum, maksimum, aritmetik ortalama ve standart sapma betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. İdari personelin iş doyumunun çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t testi, tek yönlü varyans analizi, çoklu karşılaştırma LSD testi hesaplanmıştır.

3.7. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Gazi Üniversitesinde çalışan, 2011-2012 yılında görev yapmakta olan tüm idari personel oluşturmaktadır. Evren büyüklüğü 3465 kişi olarak belirlenmiştir. Örneklemi ise, basit tesa-

düfi örnekleme yöntemi ile seçilen 365 idari personel oluşturmaktadır.

Bu araştırma, Gazi Üniversitesinde 2011-2012 yılında görev yapmakta olan 365 idari personel üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan idari personelin demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan idari personelin demografik özellikleri.

Özellikler	Kategoriler	Kişi Sayısı	%
Cinsiyet	Kadın	194	53,2
	Erkek	171	46,8
Yaş	18-25 yaş	56	15,3
	26-33 yaş	124	34,0
	34-41 yaş	102	37,9
	42 ve üzeri	83	22,7
Eğitim durumu	Lise	106	29,0
	Önlisans	78	21,4
	Lisans	141	38,6
Unvan	Lisansüstü	40	10,9
	Yönetici-	23	6,2
	Şef-Uzman	58	15,9
	Memur	284	77,8
Çalışma Süresi	0-5 yıl	131	35,9
	6-10 yıl	82	22,5
	11-15 yıl	46	12,6
	16 yıl ve üstü	106	28,8

Tablo 2. İş Tatmin Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik ve geçerlik değerleri.

Boyutlar	Madde sayısı	Güvenirlik (Cronbach Alfa)
A. Yönetim Politikası	1-9	0,933
B. Çalışma Arkadaşları	10-14	0,910
C. Yönetici	15-20	0,906
Ç. İşin Niteliği	21-26	0,938
D. Ücret Boyutuyla	27-31	0,865
Toplam Güvenirlik:		0,908

Araştırmadaki veriler, Eroğlu (2008) tarafından uyarlanan "İş Tatmin Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Tablo 2'de görüldüğü gibi ölçeğin yönetim

alt boyutunda 9 madde yer almaktadır. İş tatmini ölçeğinin tamamı için hesaplanan güvenilirlik katsa-

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma problemlerine dayalı olarak veriler çözümlenmiş ve çözümlenme sonucunda elde edilen bulgular ile yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Gazi Üniversitesinde Görev Yapan İdari Personelin İş Doyumlarının Düzeyi

yısı 0,908 olarak hesaplanmıştır. Eroğlu (2008), tarafından ölçek uyarlama sürecinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarının ve tamamının güvenilir olduğu sonucuna varılabilir.

Gazi Üniversitesinde görev yapan idari personelin iş doyum düzeylerinin belirlenmesi amacıyla, idari personele 31 maddeden oluşan bir ölçek uygulanmıştır. İdari personelin ölçeğe vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda minimum, maksimum, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. İdari personelin iş doyumuna ilişkin algı düzeyleri.

Ölçeğin Boyutları	N	Minimum	Maksimum		SD
Yönetim Politikası	365	9,00	45,00	26,45	0,55
Çalışma Arkadaşları	365	5,00	25,00	12,35	4,90
Yönetici	365	6,00	30,00	16,56	7,88
İşin Niteliği	365	6,00	30,00	15,92	6,47
Ücret	365	5,00	23,00	16,06	3,71
Ölçeğin Tamamı	365	34,00	151,00	87,35	6,01

İdari personelin yönetim politikası, çalışma arkadaşları boyutu, yönetici boyutu, işin niteliği boyu-

tunda yönelik iş doyumlarının orta düzeyde olduğu; ücret boyutunda ise ortalamadan biraz yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. İdari personelin genel olarak, iş doyumlarının ortalamadan biraz yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.2. Gazi Üniversitesinde Görev Yapan İdari Personelin İş Doyumları İdari Personelin Demografik Özelliklerine Göre Gösterdiği Değişiklik

4.2.1 Gazi Üniversitesinde görev yapan idari personelin iş doyumları cinsiyete göre değişiklik göstermekte midir?

İdari personelin iş doyum düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda idari personelin ölçeğin alt boyutlarından ve tamamından almış oldukları puanlar üzerinde ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. İş doyum ölçeği sonuçlarının cinsiyete göre ilişkisiz t testi sonuçları.

Ölçeğin Boyutları	Cinsiyet	N	Ortalama	SD	t	p
Yönetim Politikası	Kadın	194	25,09	10,83	2,647	0,008
	Erkek	171	27,99	10,04		
Çalışma Arkadaşları	Kadın	194	11,57	4,91	3,307	0,001
	Erkek	171	13,24	4,74		
Yönetici	Kadın	194	15,51	7,75	2,726	0,007
	Erkek	171	17,74	7,87		
İşin Niteliği	Kadın	194	15,11	6,29	2,559	0,011
	Erkek	171	16,84	6,55		
Ücret	Kadın	194	15,87	3,81	1,037	0,301
	Erkek	171	16,28	3,60		
İş Doyumu Ölçeği	Kadın	194	83,16	25,70	3,324	0,001
	Erkek	171	92,11	25,60		

Tablo 4 incelendiğinde, idari personelin **genel olarak**, Araştırmaya katılan idari personelden erkek personelin (92,11), kadın personele (83,16) göre iş doyumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.3 Gazi Üniversitesinde görev yapan idari personelin iş doyumları yaşa göre değişiklik göstermekte midir?

Tablo 5. İş doyumunu ölçeği sonuçlarının yaşa göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	10907,091	3	3635,697		
Gruplar içi	235362,6	361	651,974	5,576	,001
Toplam	246269,7	364			

Tablo 5 incelendiğinde, idari personelin yaşa göre iş doyumlarının farklılaştığı belirlenmiştir ($p<0.05$).

Tablo 6. İşin doyumunu ortalama farklar için çok gruplu karşılaştırma sonuçları-LSD Testi.

Yaş (I)	Yaş (J)	Ortalama Fark (I-J)	SE	P
18-25 yaş	26-33 yaş	-9,84793*	4,11	,017
	34-41 yaş	-13,35504*	4,25	,002
	42 ve üzeri	-17,40146*	4,42	,000
26-33 yaş	18-25 yaş	9,84793*	4,11	,017
	34-41 yaş	-3,50712	3,41	,305
	42 ve üzeri	-7,55354*	3,62	,038
34-41 yaş	18-25 yaş	13,35504*	4,24	,002
	26-33 yaş	3,50712	3,41	,305
	42 ve üzeri	-4,04642	3,77	,284
42 ve üzeri	18-25 yaş	17,40146*	4,42	,000
	26-33 yaş	7,55354*	3,62	,038
	34-41 yaş	4,04642	3,77	,284

$p<0.05^*$

Tablo 6'da yer alan bilgiler incelendiğinde, idari personelin iş doyum düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yaşa göre idari personelin iş doyum ortalamaları incelendiğinde ise 42 ve üzeri yaş grubu ile diğer tüm yaş

grupları arasında iş doyumunun daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.4 Gazi Üniversitesinde görev yapan idari personelin iş doyumları eğitim durumuna göre değişiklik göstermekte midir?

Tablo 7. İş doyumunu ölçeği sonuçlarının eğitime göre ANOVA sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3216,049	3	1072,016		
Gruplar içi	243053,6	361	673,279	1,592	,191
Toplam	246269,7	364			

Tablo 7 incelendiğinde, idari personelin eğitim durumuna göre iş doyumlarının farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p<0.05$).

4.5 Gazi Üniversitesinde görev yapan idari personelin iş doyumları unvana göre değişiklik göstermekte midir?

İdari personelin unvana göre iş doyumlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 8. İş doyumunu ölçeği sonuçlarının unvana göre ANOVA sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1883,342	2	941,671		
Gruplar içi	244386,4	362	675,100	1,395	,249
Toplam	246269,7	364			

4.6 Gazi Üniversitesinde görev yapan idari personelin iş doyumları idari personelin çalışma sürelerine göre değişiklik göstermekte midir?

Tablo 9. İş doyumunu ölçeği sonuçlarının çalışma süresine göre ANOVA sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	12625,509	3	4208,503		
Gruplar içi	233644,2	361	647,214	6,502	,000
Toplam	246269,7	364			

Tablo 9 incelendiğinde, idari personelin çalışma süresine göre iş doyumlarının farklılaştığı belirlenmiştir ($p<0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında

olduğunun belirlenmesi amacıyla çoklu karşılaştırmalar LSD testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 10. İşin doyumunu ortalama farklar için çok gruplu karşılaştırma sonuçları-LSD Testi.

Çalışma Süresi (I)	Çalışma (J)	Ortalama Fark (I-J)	SE	p
0-5 Yıl	6-10 Yıl	-5,19866	3,58238	,148
	11-15 Yıl	-14,34235*	4,36010	,001
	16 ve üstü	-12,74514*	3,32361	,000
6-10 Yıl	0-5 Yıl	5,19866	3,58238	,148
	11-15 Yıl	-9,14369	4,68644	,052
	16 ve üstü	-7,54648*	3,74148	,044
11-15 Yıl	0-5 Yıl	14,34235*	4,36010	,001
	6-10 Yıl	9,14369	4,68644	,052
	16 ve üstü	1,59721	4,49173	,722
16 ve üstü	0-5 Yıl	12,74514*	3,32361	,000
	6-10 Yıl	7,54648*	3,74148	,044
	11-15 Yıl	-1,59721	4,49173	,722

p<0.05*

Tablo 10'da yer alan bilgiler incelendiğinde, idari personelin çalışma arkadaşları boyutu iş doyum düzeylerinin çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çalışma süresine göre, idari personelin iş doyumunu ortalamaları incelendi-

5. Sonuçlar ve Öneriler

5.1 Sonuçlar

Gazi Üniversitesi idari personelin iş doyumlarının belirlenmesi amacıyla idari personele beş boyut ve 31 maddeden oluşan bir ölçek uygulanmıştır. İdari personelin ölçeğe vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda;

1. İdari personelin en çok iş doyumuna sahip olduğu alanın yönetim politikası boyutunun iş doyumunu (26,45) olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında yönetici boyutu (16,56), ücret boyutu (16,06), işin niteliği boyutu (15,92), çalışma arkadaşları boyutu (12,35), olarak belirlenmiştir. bu boyutlara ilişkin idari personelin iş doyumlarının orta düzeyde olduğu; çalışma arkadaşları boyutunun ise diğerlerine göre en düşük olduğu belirlenmiştir.

2. İdari personelin genel olarak iş doyumunu incelendiğinde ise, iş doyumlarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

3. İdari personelin iş doyumları demografik özelliklere göre değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu doğrultuda;

a) Cinsiyete göre, ücret boyutu dışında tüm boyutlarda idari personelin iş doyumlarının cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Erkek idari personelin, kadın idari personele göre, iş doyumlarının yönetim ve çalışma arkadaşları boyutunda daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ücret boyutunda ise, cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Genel olarak, erkek idari personelin kadın idari personele göre iş doyumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

ğinde personelin çalışma süresi alanında iş doyumunu en yüksek 0-5 yıl ile 11-15 yıl, 16 ve üstü yıl; 6-10 yıl ile 16 ve üstü yıl; 11-15 yıl ile en düşük 16 ve üstü yıl ile 11-15 yıl arasında olduğu görülmektedir.

b) Yaşa göre, çalışma arkadaşları ve ücret boyutu dışında tüm boyutlarda idari personelin iş doyumlarının yaşa göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Yönetim, yönetici, boyutlarında yaş arttıkça iş doyumunun arttığı görülmektedir. Genel olarak, idari personelin yaşı arttıkça iş doyumunun da artma eğiliminde olduğu belirlenmiştir.

c) Eğitim durumuna göre, idari personelin iş doyumlarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

d) Unvana göre, iş doyumlarının unvana göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

e) Çalışma süresine göre, işin niteliği boyutu dışında tüm boyutlarda idari personelin iş doyumlarının eğitim durumuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Genel olarak, iş doyumunu en yüksek; 0-5 yıl ile 11-15 yıl, 16 ve üstü yıllarda olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

Demografik özellikler içerisinde değişkenlerin artırılarak daha büyük örneklem gruplarıyla tekrar incelenmesi yararlı olacaktır.

Kadın idari personelin erkek idari personele göre iş doyumunun düşük olmasının nedenleri incelenmeli ve tedbirler alınmalıdır.

Yaş azaldıkça iş doyumunun azaldığı tespit edilmiş olup, bu azalmanın nedenlerinin araştırılması yararlı olacaktır.

Yöneticilerin, yaptığı uygulamalarla çalışanlarının iş doyumlarını artırıcı önlemler alması yararlı olacaktır. Çünkü kurumların amaçlarına ulaşabilmeleri için iş doyumunu yüksek olan çalışanlardan yararlanmaları gerekmektedir.

Kaynakça

- Akıncı, Z. (2002). Turizm Sektöründe İş Gören İş Tatminini Etkileyen Faktörler: Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama, *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(2),1-25.
- Baş, T. (1991). *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü*. Ankara:Gül Yayınevi.
- Eroğlu, K. (2008). *Örgütlerde İletişimin Çalışanların İş Tatmini Üzerine Etkisi ve Konuya İlişkin Bir Uygulama*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- İncir, G., (1990). *Çalışanların İş Doyumu Üzerine Bir İnceleme*. Ankara: MPL Yayınları.
- Karaman, A. (2008). *Profesyonel Yöneticilerde Güç Yönetimi*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Kotler, P. (2000). *Kotler On Marketing*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Locke, E. A., (1976). The Nature Of Causes Of Job Satisfaction. In *Handbook Of Industrial & Psychology*. Chicago:Dunette M.D. Rand McNally Publishing Company. 1297-1350.
- Sevimli, F. ve İşcan, Ö. (2005). Bireysel ve İş Ortamına Ait Etkenler Açısından İş Doyumu. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 5(1), 55-64.
- Shinn, G.(1998). *Motivasyonun Mucizesi* (Çev:Ulaş Kaplan) İstanbul. (Eserin orijinali 1994'te yayımlandı).
- Spector, P.E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Cause, and Consequences*. California: SAGE Publications.
- Yüksel, Ö. (1990). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Gazi Kitabevi, Ankara.

Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenler

Hande POYRAZ*

Özet

Bilginin ve teknolojinin sürekli gelişip, değiştiği günümüz bilgi çağı yaşam boyu öğrenme gereksinimini ortaya çıkarmakta ve yaşam boyu öğrenmeyi bir görev haline getirmektedir. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme değişen ve gelişen toplumlara politik bir cevap olarak ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada günümüzde hem sosyal bir hak hem de ekonomik bir gereklilik olarak görülen yaşam boyu öğrenmenin eğitim bağlamındaki tanımı yapılmıştır ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmedeki rolü açıklanmıştır. Araştırmada literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Yaşamboyu öğrenmenin gelişmesinde öğretmenin sınıf içinde öğrencileri yaşam boyu öğrenen bireyler olarak desteklemesinin yanı sıra; yaşam boyu öğrenen birey olarak rol model olmasının; bilgi kaynağı olmaktan ziyade öğrenciye bilgiye nasıl ulaşacağı ve bilgiyi nasıl kullanacağını öğretmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bu çalışmayla öğrenmenin sürekliliğinin nasıl sağlanacağı, yaşamboyu öğrenmeyi sınıf ortamında desteklemede hangi aktivitelerden yararlanılması gerektiği açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenenler, öğretmenler

Lifelong Learning for Teachers

Abstract

Information age in which data and technology change and develop continuously makes lifelong learning a necessity and a duty. In this context lifelong learning is a response to changing and developing communities. In this study, lifelong learning's meaning in the context of education is defined and roles of teachers in lifelong learning are examined. Research method of this study is literature review. Besides teachers' role to support students as lifelong learners, it is emphasized that they should be models for lifelong learning, also rather than being a source they should show how to reach information and how to use this information. In this study, how to sustain lifelong learning and which activities encourage lifelong learning are explained.

Key Words: lifelong learning, lifelong learners, teachers

Giriş

Yaşam boyu öğrenme kavramına özellikle son yıllarda ülkelerin ve örgütlerin siyasa metinlerinde ve eğitim politikalarında sıklıkla karşılaşılmaktadır. Avrupa Birliği komisyonu 1995 yılında Öğrenen Topluma Doğru adlı çalışma yapmış ve 1996 yılı ise yine komisyon kararıyla Avrupa yaşam boyu öğrenme yılı olarak kabul edilmiştir (Akbaş&Özdemir, 2002). Türkiye'de ise Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planından itibaren (1963) eğitimde sürekliliğe önem verilmiş, 2006'da Türkiye'nin Başarısı için İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesiyle, 2007'de Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi taslağıyla, 2009'da da Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ile yaşam boyu öğrenme siyasa metinlerimizde yer almıştır.

Bu çalışmada günümüzde hem sosyal bir hak hem de ekonomik bir gereklilik olarak görülen yaşam boyu öğrenmenin eğitim bağlamındaki tanımı yapılmıştır ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmedeki rolü açıklanmıştır. Ayrıca gelişmekte olan top-

lumlarda itici güç olarak değerlendirilen yaşamboyu öğrenmenin gelişmesinde öğretmenin sınıf içinde öğrencileri yaşam boyu öğrenen bireyler olarak desteklemesinin yanı sıra; yaşam boyu öğrenen birey olarak rol model olmasının; bilgi kaynağı olmaktan ziyade öğrenciye bilgiye nasıl ulaşacağı ve bilgiyi nasıl kullanacağını öğretmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bu çalışmayla öğrenmenin sürekliliğinin nasıl sağlanacağı, yaşamboyu öğrenmeyi sınıf ortamında desteklemede hangi aktivitelerden yararlanılması gerektiği ve yaşam boyu öğrenen bireylerin yaşamboyu öğrenmeyle ilişkili bilgi, beceri ve davranışları açıklanmıştır. Araştırmada literatür taraması yöntemi kullanılmış ve internet üzerinden erişilen kaynaklardan, ilgili kitap ve makalelerden derleme çalışması yapılmıştır.

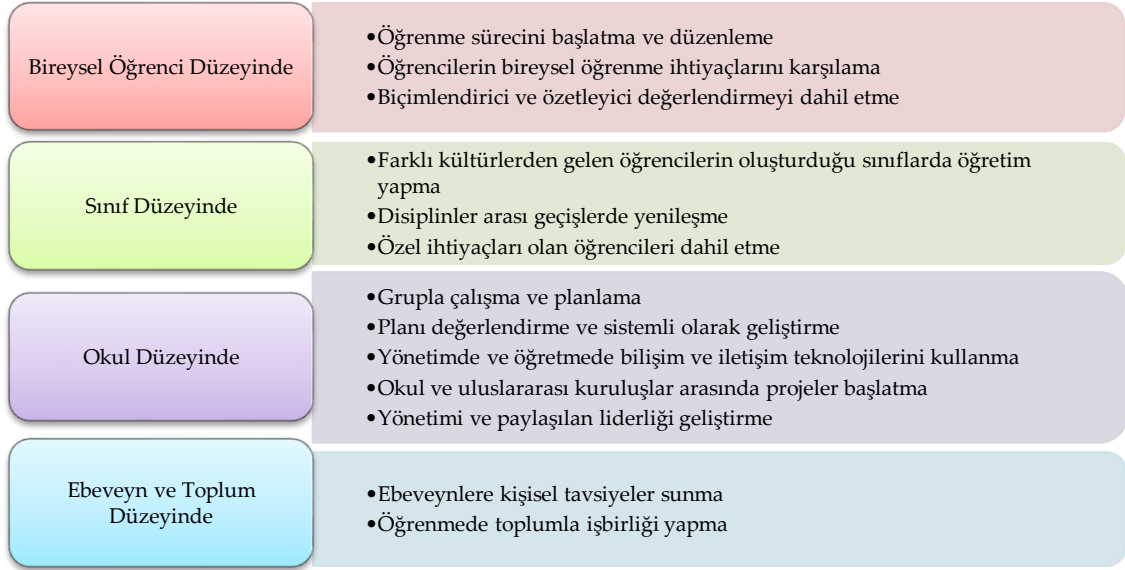
Yeni nesillerin niteliği hiç kuşkusuz onu yetiştiren öğretmenlerin niteliği ile özdeş olacaktır (Çelikten, Şanal, & Yeni, 2005), eğer yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmeyi amaçlıyorsak öncelikle öğretmenlere yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları için destek sağlamak gerekmektedir. Gelişmiş toplumların eğitim sistemlerinden beklenen sadece zeki, becerili, hayal gücü yüksek, ilgili ve iyi eğitilmiş öğretmenler karşılayabilir. Eğer toplumun önemsendiği eğitimin kalitesini arttırmak ve yaşam boyu öğrenen birey olma kapasitesine ve motivasyonuna

* Okt., Ahi Evran Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu. Kırşehir/Merkez handepoyraz@hotmail.com.tr

sahip yaratıcı, etkileyici, yenilikçi, kendine güvenen genç bireyler yetiştirmekse, onları yetiştirecek öğretmenler mücadeleci, yenilikçi ve yaşam boyu öğrenen bireyler olmadıkları sürece bu gerçekleşemez (Coolahan, 2002).

Yaşam boyu öğrenmeye hazır olmak ve öğrencilerde yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmek için öğretmenler pedagojik olarak yaşam boyu öğrenmede bilgili olmalı değişen öğrenme çevrelerinde yaşam boyu öğrenmenin rolünü bilmeli öğrenmedeki yenilikleri nasıl geliştireceğini ve uygulayacağını bilmeli, bilişim teknolojilerinde yeterli olmalı ve öğrenme süreçlerini düzenleyebilmelidir (Syslo, 2004). Öğretmenlerin öğrenme sürecinde bir yar-

dımcı olarak olabildiğince becerili olması gerekmektedir. Öğrencilere ihtiyaçlarını belirlemede ve öğrencilerin bu ihtiyaçlarını gidermelerinde kaynaklardan nasıl faydalanacakları konusunda yardımcı olmalıdırlar (Law, 2009). Yaşam boyu öğrenme kapsamında öğretmenlerin rolü hem profesyonel bilgilerini geliştirmek için kendileri yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları gerektiğinden hem de öğrencilerini yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirmeleri gerektiğinden iki kattır (Syslo, 2004). Yaşam boyu öğrenme beraberinde öğretmenlere öğrencilere, ebeveynlere ve topluma karşı bazı sorumluluklar yüklemiştir.



Şekil 1. Öğretmen Sorumluluklarının Genişleyen Kapsamı Kaynak: (OECD,2005)

Yaşam boyu öğrenmede bilgi topluluğu olan okulun da öğrencilere yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandırmada önemli bir rolü vardır bu yüzden öğretmenlere okullarında yaşam boyu öğrenmenin ilerlemesi için öğrenenlerin yaşları ve yetenekleri veya müfredat ne olursa birer öğrenme topluluğu olmasını sağlama görevi düşmektedir. Bunun için okullarda (Day, 1999);

Her bireyin başarmasına yardım edilmeli.

Sınırlı bilgi tabanından ziyade, geniş bilgi tabanı oluşturulmalı.

Toplumdan ayrı olmak yerine toplumun bir parçası olunmalıdır.

Ayrıca aşağıdaki dört alana önem verilmesi okullarda yaşam boyu öğrenme becerilerini hızlı bir şekilde geliştirmeye yardımcı olacaktır (Demirel,2009):

Farklı eğitim stratejilerinin kullanılması önemlidir.

Eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi etkili öğretilme ve öğrenme için önemlidir.

Geri dönütler öğrencileri kendi hatalarını gözden geçirmelerine imkân sağlayacak, çalışmaya ve yeni-

den düşünmeye motive edecek şekilde ve anlamlı olmalıdır.

Sınıf dışı uygulamalar da öğrencilerin kendi bilgi ve becerilerini sınamalarına olanak sağlar (müze ve kütüphane gezileri, seminerler, sosyal servisler vb.). Yaşam boyu öğrenmeyle öğretmenin sınıftaki rolü değişmiştir. Buna göre öğretmen sınıfta öğrenme sürecinde öğrenciler gibi katılımcıdır. Öğrencileri öğrenme süreçlerinde destekler ve motive eder. Öğretmen problem çözme modelini öğrencilere sunar; sürekli olarak kendini geliştirir ve öğrencilerin problem çözme ve bilgi edinme becerilerine destek verir ve geliştirir. Öğretmenler geleneksel bilgi aktarıcı rolünden çıkmış öğrencilerle birlikte çalışan, çalışmalarında yer alırken yönlendiren iş arkadaşları ve destekçileri olmuşlardır (Óhidy, 2008). Öğrenen öğretmenlerde bulunması gereken beceriler; liderlik becerileri, teknolojik beceriler, sınıf yönetimi becerileri, örgütlenme becerileri, görüşme becerileri, araştırma becerileri, kaynak bulma becerileri, kaynak yönetme becerileri, kendi-

ni geliştirme becerileri, etkileme becerileri olarak sıralanabilir (Longworth, 2003) .

Yaşam boyu ve sürekli öğrenmeyi teşvik etmek için eğitimciler ve öğretmenlerin yapması gerekenleri şu şekilde sıralayabiliriz (Knapper, 2006);

Öğretme yöntemleri bilginin ediniminden ziyade öğrenci aktivitelerine ve performans görevlerine dikkat çekmelidir.

Öğrenciler ve öğretmenler arasında anlamlı etkileşim için fırsatlar olmalıdır.

İşbirlikli öğrenme için fırsatlar olmalıdır.

Değerlendirme yöntemleri daha özgün olmalı, yapıcı geri dönüt sağlamalı ve öğrencinin kendisini ve akranlarını değerlendirmesini sağlayacak unsurlar içermelidir.

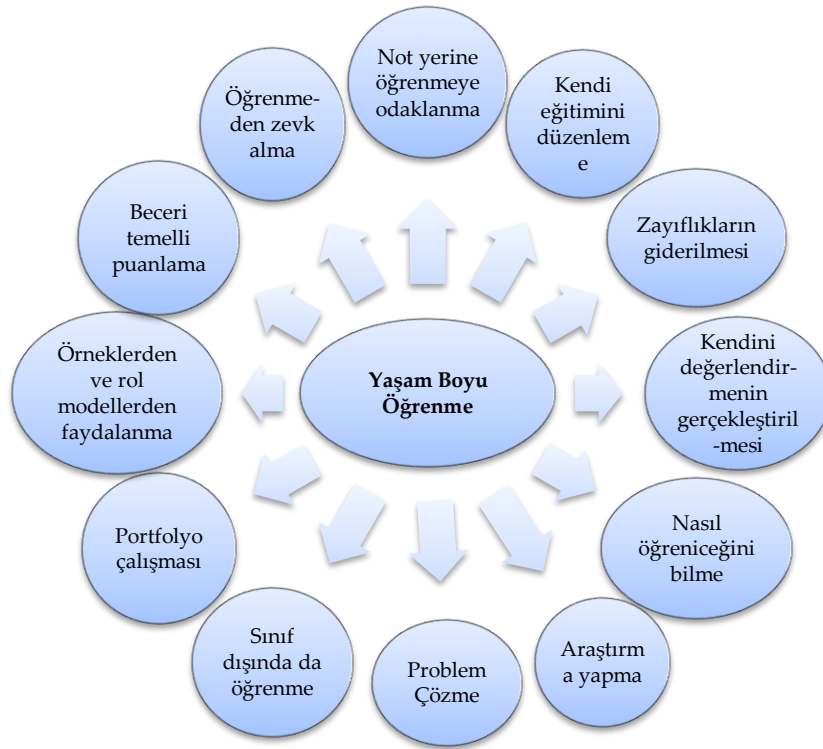
Öğrenme süreçleri daha net olmalı ve öğrenciler öğrenmelerinde düşünmeye teşvik edilmelidir.

Öğrenme görevleri farklı alanlardan bilgi ve beceriyi birlikte kullanmayı desteklemelidir.

Öğretmede öğrenenler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.

Daha fazla iş her zaman iyi değildir... Öğrenme görevleri öğrenenler için zorlu fakat başarılabilir olmalıdır.

Eğitim amaçlarının ve kararlarının kontrolü öğretmen ve öğrencilerle paylaşılmalıdır, öğrenilecek konu, yöntemi ve değerlendirme yaklaşımı hakkındaki kararlarda bunlara dâhil edilmelidir.



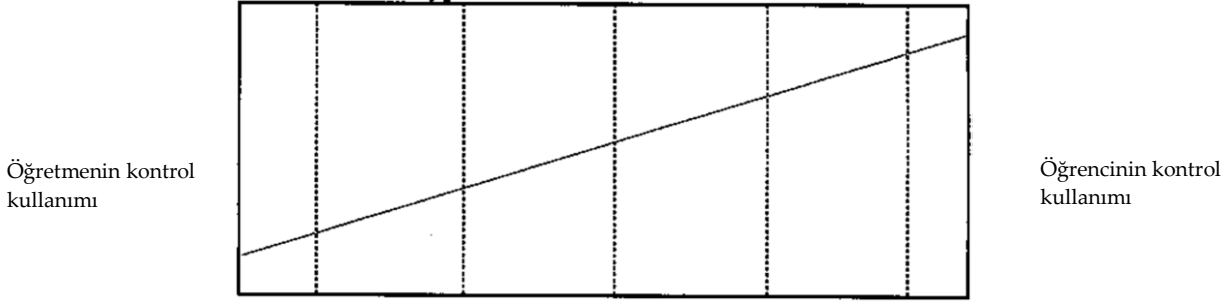
Şekil 2. Yaşam Boyu Öğrenmeyi Destekleme Etkinlikleri (Parkinson, A. (1999). Developing The Attribute Of Lifelong Learning'den uyarlanmıştır.)

Öğretmenler öğrencilerini yaşam boyu öğrenen bireyler olarak desteklemede; problem çözmeye, eleştirel düşünmeye, iletişime, demokratik değerlere, politik süreçlerin anlaşılmasına, kendini anlama ve kendine güvenmeye önem vermelidir. Öğret-

menler yaşam boyu öğrenme becerisini bir alışkanlık haline getirmek için; portfolyolardan, rol modellerden, not verirken yeterliliklere odaklanmaktan ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirmekten yararlanabilirler (Parkinson, 1999).

Candy ve diğerlerine (1994) göre yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişimini destekleyen öğretim yaklaşımları şunlardır;

Özerk öğrenme ve akran destekli öğrenme
Deneyime dayalı ve gerçek yaşamdan öğrenme
Kaynak dayalı ve probleme dayalı öğrenme
Yansıtıcı uygulama ve eleştirci öz farkındalık
Açık öğrenme ve alternatif öğrenme ortamları
Özerk öğrenme öğrencilerin istedikleri zaman yer ve istedikleri biçimde öğrenmelerini ifade etmektedir (Gibbons,2002). Bu tarz bir öğrenmede öğrenci öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmektedir. Öğretmen kademeli olarak kaynak olma rolünden, eğitim süreçlerini öğrenenlerini ihtiyaçları doğrultusunda düzenleme ve yönetme rolüne geçmelidir.



Şekil 3. Varsayımsal Öğrenen-Kontrol Süreci Kaynak: (Candy, Crebert, & O'Leary, 1994).

Deneyime dayalı ve gerçek yaşamdan öğrenmede ise öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşabilecekleri durumlara benzer deneyimler kazanmaları amaçlanır. Bu tarz deneyimleri edinmeleri için; rol oynama, klinik pratik, arazi gezileri, iş deneyimleri ve işbirlikçi eğitimden yararlanılabilir (Candy, Crebert, & O'Leary, 1994). Probleme dayalı öğrenme, öğrenenlerin bir problemle karşı karşıya geldikleri, bunu sistematik olarak takip ettikleri, öğrenci merkezli araştırma sürecini kapsayan bir öğrenme yöntemidir. (Şahbaz & Hamurcu, 2012) Yansıtıcı uygulama ve eleştirici öz farkındalık modelinin özünde ise deneyimlerden öğrenme hem yaşantı anındaki hem de yaşantı sonrasında yansıtıcı araştırmalarla zenginleştirilebileceği vardır. Açık öğrenme ve alternatif öğrenme ortamlarının oluşturulması öğrenene ne zaman, nerde ve nasıl isterse öğrenme fırsatı vermeyi temel almaktadır (Candy, Crebert, & O'Leary, 1994).

Yaşam boyu öğrenme becerileri özellikle ilk ve orta kademedeki yoğun olarak desteklenmelidir aksi takdirde üniversite seviyesinde öğrenme beceri ve davranışlarını değiştirmek oldukça zor olacaktır (Cropley & Knapper, 1983). Diğer bir açıdan bakıldığında öncelikli olarak üniversiteler, giderek hem öğrenciler hem de politika yapımcılar tarafından öğrenenlerin belli ihtiyaç ve amaçları doğrultusunda çeşitlilik sağlayan yerler olarak görülmektedir (Candy, Crebert, & O'Leary, 1994). Üniversitelerdeki öğretim üyelerinin kariyerleri doğrultusunda öğrenmeye devam etmeleri yani yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları üniversitelerdeki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmalarında olumlu etkiye sahiptir (Cropley & Knapper, 1983).

Sonuç

Yaşam boyu öğrenme bireylerin kendilerini geliştirmek amacıyla kasıtlı, sistemli ve istekli olarak gerçekleştirdikleri her türlü öğrenme faaliyetidir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yaşam boyu öğrenmenin eğitim bağlamında tanımı; bireyin kendisini yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda

yetiştirmeyi ve geliştirmeyi amaçlayarak istekli, sistemli ve kasıtlı olarak mümkünse belgelendirmek koşuluyla yer, zaman ve mekâna bakılmaksızın yaşam boyunca katıldığı öğrenme etkinlikleridir. Bu bireyler öğreneceklerini kendileri planlar ve kendi öğrenme stillerine göre düzenlerler ve öğrenmede sürekliliğe önem verirler. Böylece hem kendi hayatlarındaki değişimlere, hem de günümüzün sürekli değişip gelişen bilgi toplumuna ve bu değişimin bir sonucu olarak ortaya çıkan yeni koşullara ve mesleklere ayak uydurabilirler. Bir toplumda yaşam boyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanıyorsa, öncelik onları yetiştirecek olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler olmasıdır. Politikalar öğretmenlere hem yaşam boyu öğrenen bir birey olma hem de öğrencilerini yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirme sorumluluğunu vermektedir. Yaşam boyu öğrenmenin öğretmenler açısından yansımaları ele alındığında; öğretmenlerin önceliğinin öğrencilerine öğrenme alışkanlığı kazandırmak ve okuldan ayrıldıklarında dahi öğrenme etkinliklerine katılımlarını arttırmak için onları birer yaşam boyu öğrenen birey olarak yetiştirmeleri gerekmektedir. Öğrencileri sınıfta ve sınıf dışında öğrenme alışkanlığı kazanmaları, okulla ve toplumun işbirliği içinde olup öğrenciye yaşam boyu öğrenme fırsatları yaratması öğretmenin, okulun, ebevenlerin ve toplumun sorumluluğundadır. Yaşam boyu öğrenmeyle öğretmenlerin rolü değişmiştir; öğretmenler geleneksel bilgi aktarıcı rolünden çıkmış öğrencilerle birlikte çalışan, öğrencilerin çalışmalarında yer alırken yönlendiren iş arkadaşları ve destekçileri olmuşlardır (Öhidy, 2008). Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına göre öğretmen; bilgiye nasıl ulaşılacağını gösteren bir model, kılavuz ve yardımcı rolü üstlenmelidir. Öğretmen yaşam boyu öğrenmeye ilişkin tutum ve davranışı ile örnek olmalıdır (Günüç, Odabaşı, & Kuzu, 2012). Bir öğretmen yaşam boyu öğrenme becerisini öğrencilerinde alışkanlık haline getirmek için; portfolyolardan, rol modellerden, not verirken yeterliliklere odaklanmaktan ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirmekten yararlanabilir (Parkinson, 1999). Öğretme-

nin öğrencilerini yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirmesinde öğrencilerine koçluk yapması, onları desteklemesi, kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını vermesi önemlidir. Yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmede eğitimciler ve öğretmenlerin yapabilecekleri arasında (Knapper, 2006); öğrenci aktivitelerine ve performans görevlerine dikkat çekmeleri, etkileşim ve işbirlikçi öğrenme için fırsatlar yarat-

maları, değerlendirmede daha özgün olmaları, öğrencileri kendi öğrenmeleri hakkında düşünmeye teşvik etmeleri, farklı alanlardan bilgi ve beceriyi birlikte kullanmayı desteklemeleri, öğrenenlerin bireysel farklılıklarını önemsemeleri, öğrenme görevlerini öğrenenler için zorlu fakat başarılabilir olarak belirlemeleri yer almaktadır.

Kaynakça

- Akbaş, O., & Özdemir, S. (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*(155-156), 112-126.
- Candy, P. C., Crebert, G., & O'Leary, J. (1994). *Developing Lifelong Learners through Undergraduate Education*. National Board of Employment, Education and Training. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Coolahan, J. (2002). *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*. OECD Education Working Papers No.2. OECD Publishing.
- Cropley, A. J., & Knapper, C. K. (1983). Higher Education and the Promotion of Lifelong Learning. *Studies in Higher Education*, 8(1), 15-21.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(19), 207-237.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Demirel, M. (2009). Implications of Lifelong Learning on Educational Institutions. *Cypriot Journal of Educational Sciences (CJES)*(4), 199-211.
- Divjak, S., & et al. (2004). Focus Group Report. M. K. Tom J. Van Weert (Dü.) içinde, *Lifelong Learning In The Digital Age Sustainable For All In A Changing World* (s. 21-25). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- DPT. (1963). *Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*.
- DPT. (2007). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Taslak Belgesi (MEGEP)*.
- DPT. (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi*.
- Gibbons, M. (2002). *The Self-Directed Learning Handbook: Challenging adolescent student to excel*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Günüç, S., Odabaşı, H., & Kuzu, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.
- Knapper, C. (2006). Lifelong Learning Means Effective and Sustainable Learning. *25th International Course on Vocational Training and Education in Agriculture*.
- Law, L. (2009). Lifelong learning: The perceptions among teachers of Mukah, a Malaysian coastal district. *Australian Association for Research in Education, International Education Research Conference*. Canberra.
- Longworth, N. (2003). *Lifelong Learning in Action: transforming education for the 21st*. London: Kogan Page.
- MEGEP, İ. (2006). *Türkiye'nin Başarısı için İtici Güç : Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi*. Ankara.
- OECD. (2005). How well do schools contribute to lifelong learning? *Education Policy Analysis 2004 Edition*. içinde Paris: OECD Publishing.
- Óhidy, A. (2008). *Lifelong Learning*. Wiesbaden: Vs Research.
- Parkinson, A. (1999). Developing The Attribute Of Lifelong Learning. *29th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, November 10-13*. San Juan.
- Sharma, T. C. (2004). *Meaning of Lifelong Learning*. Delhi: SARUP&SONS.
- Syslo, M. M. (2004). Schools As Lifelong Learning Institutions And The Role Of IT. *Lifelong Learning In The Digital Age Sustainable For All In A Changing World* (s. 99-110). içinde Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Şahbaz, Ö., & Hamurcu, H. (2012). Probleme Dayalı Öğrenme Ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerileri Ve Öğrenme Çıktıları Üzerindeki Etkileri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 734-754.

Yatılı İlköğretim Bölge Okulu Öğrencilerinin Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının İşleyişine İlişkin Görüşleri

Melike ÇETİNKAYA*

Yücel GELİŞLİ**

Özet

Bu araştırmanın amacı Yatılı İlköğretim Bölge Okulu öğrencilerinin Yatılı İlköğretim Bölge Okulları hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Tarama modelinde betimsel bir çalışma olan araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim öğretim yılında, Kahramanmaraş ili Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Kahramanmaraş'ın Pazarcık, Çağlayancerit, Elbistan, Göksun, Andırın ilçelerindeki Yatılı İlköğretim Bölge okullarında II. kademede okuyan öğrencilerden rastgele seçilmiş 600 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan anket kullanılmıştır. Anketin geçerlilik ve güvenilirlik hesaplamaları yapılmış, anket güvenilir hale getirildikten sonra uygulanmıştır. Verilerin analizi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; yatılı okullarda okuyan kız öğrenciler, yatılı okulların öğretmenleri, eğitim öğretim olanakları, yemekhane yatakhane koşulları ve sosyal sportif imkanları hakkında erkek öğrencilerden daha olumlu görüşlere sahiptir. Öğrencilerin yatılı okulların tüm boyutlarına ilişkin görüşleri okuduğu yatılı okula göre anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Yatılı okul öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre de yatılı okula ilişkin görüşleri değişmektedir; yatılı okullarda 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencileri arasında yatılı okulların yönetimi, öğretmenleri, eğitim öğretim olanakları, yemekhane yatakhane koşulları, sosyal sportif imkanları ve fiziksel koşulları hakkında anlamlı bir görüş farklılığı olduğu ve sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin yatılı okula ilişkin görüşlerinin olumsuzlaştığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelime: İlköğretim, Yatılı okul, YİBO

Regional Primary Boarding School Students' Opinions on the Functioning of the Boarding Primary School

Abstract

The objective of this study is to determine the view of the students of Regional Primary Boarding Schools (YİBO) on their schools.

The universe of the study, which is a descriptive survey in scanning model, consists of the students who educate in Regional Primary Boarding Schools of Kahramanmaraş in 2011-2012. The sampling of the study consists of randomly-chosen 600 students who are second-tier students in boarding schools in Pazarcık, Çağlayancerit, Elbistan, Göksun and Andırın districts of Kahramanmaraş.

The survey, which was prepared by the researcher, has been used in the study. Validity and reliability of the survey have been measured and it has been used after it became reliable. For the data analysis, SPSS pocket program has been used.

According to the findings of the study, compared to male students, girls have more positive views about the teachers, education facilities, refectory, dormitory and social sporting conditions of the boarding schools. The students' view about the boarding schools has a significant difference regarding the boarding schools in which they educate. Boarding school students' views about the school vary regarding their grade levels; it has been determined that there is a significant disagreement among the students in the 6th, 7th and 8th grades on the administration of boarding schools, teachers, education facilities, conditions of refectory and dormitory, social and sporting facilities, and physical conditions and their thoughts about the boarding schools become more negative as their grades increase.

Key words: Boarding schools

* Blm. Uzm., Şehit Öğretmen Nesrin Ünügör İlkokulu e-posta:melike_0993@hotmail.com

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi e-posta:gelişli@gazi.edu.t

Giriş

Eğitim; bireyleri toplumsal ve yetişkin yaşama hazırlayan, onların kişilik gelişimlerine yardımcı olan, gereksinim duyacakları bilgi, beceri ve yetenekler elde etmelerini kolaylaştıran, toplumun sahip olduğu değerlerin, maddi ve manevi kültür unsurlarının genç nesillere aktarıldığı evrensel bir süreçtir (Bucuka, 2009: 11).

Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecini 'eğitim' olarak tanımlayan Ertürk, tanımında eğitimin formal yönünü vurgulamıştır. Eğitimin formal misyonunu üstlenen kurumlar, okullardır (Gündüz, 2006: 12).

Günümüzde formal eğitim bağlamında okullar çok önemli kurumlar haline gelmiştir. Formal eğitim, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayrılır. Örgün eğitim amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında, belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireyler için yapılan düzenli eğitimidir (Kıroğlu ve Elma, 2009: 7). Ülkemiz örgün eğitim kurumlarının ilk basamağı ilköğretim okullarıdır. Eğitim olanaklarının sınırlı ve ilköğretimden sonra örgün eğitimi terk etme oranının yüksek olduğu Türkiye gibi ülkelerde, toplumdaki bireylerin en azından temel bilgi ve becerilerle donatılmış hale getirilmesi açısından, ilköğretim kademesinin eğitim sistemi içerisinde ayrı bir önemi vardır (Erden, 2011: 129). Ülkemizde ilköğretim çağına gelen her birey ilk kez planlı, programlı, amaçlı, güdümlü, destekli ve zorunlu bir öğretim süreci içerisine girmekte, bu yönüyle ülkemizde ilköğretim bireyin gelişim ve eğitiminde çok önemli ve kritik bir dönemi oluşturmaktadır (Öztürk, 2010: 37).

Devletler, dünyada yaşanan değişimlere ayak uydurmak ve toplumsal kalkınmayı sağlamak amacıyla çeşitli eğitim sistemleri uygulamaktadır (Akt. Işıkoğlu, 2007: 2-3). Bu çerçevede ülkemiz eğitim sisteminde de değişim ve gelişimler olmuştur. "Ülkemizde 1997-1998 öğretim yılından itibaren sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçilmesini sağlayan 4306 Sayılı Kanun, 18.08.1997 tarih ve 23084 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girdi. İlk yıl esnek tutulan yasa, ikinci yıl tam olarak uygulandı" (Arı, 2003: 103).

Sekiz yıl kesintisiz ve zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmesiyle birlikte, küçük yerleşim birimlerindeki öğrencilerin, bu uygulamadan nasıl yararlandırılacağı sorunu ortaya çıkmıştır. Çünkü ülkemizdeki tüm küçük yerleşim birimlerine okul kurup öğretmen atamak eğitim ekonomisi açısından mümkün olmadığı gibi, bu yerlerde yaşayan öğrencilerin tamamını büyük yerleşim yerlerindeki okullara taşımak da o dönemde mümkün olmamıştır. İşte bu soruna çözüm olarak ülkemizde taşınmalı ve Yatılı İlköğretim Bölge Okulları bulunmaktadır (Arı, 2003: 105). "Sekiz yıl kesintisiz ve zorunlu eğitime

geçilmesiyle, ülkemizde ilköğretim kurumları normal, taşınmalı ve yatılı olmak üzere üç uygulama şeklindedir" (Gündüz, 2006: 5).

"YİBO, Türkiye'de nüfusun az ve dağınık olduğu yerleşim yerlerinde (köy, mezra, kom, oba) zorunlu eğitim çağına gelmiş, yoksul veli çocuklarının sekiz yıllık eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulan yatılı okullardır." Bu okullarda öğrencilere eğitim-öğretimin yanı sıra, eğitimleri boyunca barınma, yeme, içme vb. olanaklar da sağlanmaktadır (Akt. Ayçin, 2009: 48).

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğindeki 21.07.2012 tarihli değişiklikle, Yatılı İlköğretim Bölge Okullarına hangi öğrencilerin alınacağı şu şekilde ifade edilmiştir: "Okulu bulunmayan veya öğrenci yetersizliği nedeniyle okulu kapatılan yerleşim birimlerindeki öğrenciler ile birleştirilmiş sınıfları bulunan ilkokullarda dördüncü sınıfı tamamlayan ve taşınmalı ilköğretim kapsamına alınamayan mecburi ilköğretim çağındaki öğrenciler Yatılı Bölge Ortaokullarına alınır (Resmi Gazete, 2012: 22).

Bu güne dek YİBO 'lar sayesinde ulaşım imkânsızlıkları ve maddi yetersizlikler yüzünden okuyamayacak olan birçok çocuk YİBO 'larda öğrenim görüp eğitilmiş bireyler olarak topluma kazandırılmıştır. Ancak özellikle son yıllarda YİBO 'larda eğitim kalitesinin düştüğü ve olumsuz olayların (taciz, tecavüz...) yaşandığı görülmektedir. YİBO'larda yaşanan olumsuzluklar birçok kez YİBO 'ların kapatılmasını gündeme getirmiş, konu: siyasetçiler, eğitim uzmanları, okul yöneticileri tarafından tartışılır hale gelmiştir. Tüm bu eleştiri ve olumsuz görüşlerden dolayı 2012 yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilirken yatılı okulların kapsamında da değişiklikler yapılarak, 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri yatılı okul kapsamından çıkarılmış, taşınmalı eğitime devredilmiştir. 2012-2013 eğitim öğretim yılında gereken şartların sağlandığı illerde ilköğretimin ilk dört sınıfı 2012 yılında yatılı okullara alınmamıştır.

YİBO'ların işleyişindeki olumlu olumsuz yönleri en iyi tespit edebilecek olan kesim, bu kurumlarda eğitim öğretim görüp, bu kurumlarda yaşayan öğrencilerdir. İşte bu sebeple çalışmamızda, YİBO'ların olumlu olumsuz yönlerini tespit etmek amacıyla, YİBO öğrencilerinin YİBO'lar hakkındaki görüşleri alınmıştır.

Yöntem

Bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini 2011 yılında, Kahramanmaraş ilinde YİBO'da okuyan 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise Kahramanmaraş ilçelerindeki YİBO 'lardan rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan Pazarcık, Andırın, Elbistan, Göksun ve Çağlayancerit YİBO'dan seçilmiş olan 600 öğrenci oluşturmuştur.

Anketi uygulayıp görüşleri alınacak olan öğrenciler anketi doldurmaya istekli olan öğrenciler arasından tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Karşılaştırmaların daha açık bir şekilde görülebilmesi için anket her okulun 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinden 20'şer kız, 20'şer erkek olmak üzere her okulda 60 kız 60 erkek, toplam 120 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrenci görüşlerini belirlemek için anket sorularının hazırlanması aşamasında, YİBO öğrencileri, öğretmenleri ve uzmanlardan görüş alınmış, bu görüşlerden hareketle anket hazırlanmıştır. Anket uygulanmadan önce güvenilirliğine ön bir uygulama yapılarak bakılmış, son yapılan ön uygulamada anketin güvenilirlik katsayısı 0,94 bulunmuş, anketin geçerliliği ve güvenilirliği sağlandıktan sonra anket öğrencilere uygulanmıştır. Verilerin

dağılımları incelendiğinde normal dağılmadığı görülüp, analizlerde nonparametrik testler kullanılmıştır. Gruplar arası farklılık incelenirken, ikili gruplarda Mann Whitney U Testi, İki'den fazla olan gruplarda ise Bonferroni düzeltilmeli Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

Bulgular

YİBO'lara Dair Görüşlerin Cinsiyete Göre Analizi:

YİBO'lara Dair Görüşlerin Cinsiyete Göre Analiz tablosuna bakıldığında: Cinsiyet gruplarının öğretmen, eğitim öğretim, yemekhane yatakhane koşulları ve sportif sosyal imkânlarla ilişkin görüşlerin sıra sayı ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür.($p<0,05$).

Tablo1: Cinsiyete Göre Analiz Tablosu

Cinsiyet		n	Ortalama	Medyan	SS	Mann Whitney U Test			
						Sıra Ort.	U	p	
Yönetime Görüşler	İlişkin	Kız	300	15,05	15,00	2,29	312,44	41419,00	0,088
		Erkek	300	14,76	15,00	2,29	288,56		
		Toplam	600	14,91	15,00	2,29			
Öğretmenlere Görüşler	İlişkin	Kız	300	13,02	13,00	1,71	333,33	35152,00	0,000*
		Erkek	300	12,38	12,50	1,81	267,67		
		Toplam	600	12,70	13,00	1,79			
Eğitim faaliyetlerine Görüşler	Öğretim İlişkin	Kız	300	15,61	16,00	2,09	317,30	39961,50	0,016*
		Erkek	300	15,24	16,00	2,15	283,71		
		Toplam	600	15,43	16,00	2,12			
Yemekhane Yatakhane Koşullarına İlişkin Görüşler	Yatak- hane Koşullarına İlişkin	Kız	300	13,92	14,00	2,64	315,92	40374,00	0,028*
		Erkek	300	13,39	14,00	2,88	285,08		
		Toplam	600	13,66	14,00	2,77			
Sportif ve Sosyal İmkânlarla Görüşler	Sosyal İlişkin	Kız	300	13,36	13,00	2,25	315,72	40434,00	0,030*
		Erkek	300	12,99	13,00	2,29	285,28		
		Toplam	600	13,18	13,00	2,28			
Fiziksel Olanaklara İlişkin Görüşler	Olanaklara İlişkin	Kız	300	14,04	14,00	2,57	310,36	42043,00	0,161
		Erkek	300	13,77	14,00	2,54	290,64		
		Toplam	600	13,90	14,00	2,56			
YİBO'lara Genel Görüşler	İlişkin	Kız	300	14,04	14,00	2,57	310,36	42043,00	0,161
		Erkek	300	13,77	14,00	2,54	290,64		
		Toplam	600	13,90	14,00	2,56			

Anket sonuçlarına göre, kız öğrenciler yatılı okulların öğretmenleri, eğitim öğretim olanakları, yemekhane yatakhane koşulları ve sosyal sportif imkanları hakkında erkek öğrencilerden daha olumlu görüşlere sahiptir.

YİBO'lara Dair Görüşlerin Okullara Göre Analizi:

YİBO'lara Dair Görüşlerin Okullara Göre Analiz tablosuna bakıldığında: Okul grupları arasında

yönetim, öğretmen, eğitim öğretim, yemekhane ve yatakhane, sosyal imkânlar, fiziksel olanaklar ve YİBO'lara ilişkin genel görüşlerin sıra sayı ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür($p<0,05$).

Tablo 2: Okullara Göre Analiz Tablosu

Okul	n	Ortalama	Medyan	SS	Kruskal Wallis			İkili Karşılaştırmalar			
					Sıra Ort.	H	p				
Yönetim İlişkin Görüşler	a-Göksün	120	15,11	15,00	2,20	314,23	12,064	0,017	a	-	e
	b-Elbistan	120	14,99	16,00	2,45	312,35					
	c-Pazarçık	120	15,20	16,00	2,21	325,76					
	d-Çağlayancerit	120	14,94	15,00	1,97	293,80					
	e-Andırın	120	14,28	15,00	2,50	256,35					
Toplam	600	14,91	15,00	2,29							
Öğretmenlere İlişkin Görüşler	a-Göksün	120	12,74	13,00	1,55	296,73	35,231	0,000	a	-	b
	b-Elbistan	120	13,33	14,00	1,91	374,49					
	c-Pazarçık	120	12,44	13,00	1,96	280,57					
	d-Çağlayancerit	120	12,78	13,00	1,57	301,73					
	e-Andırın	120	12,22	12,00	1,74	249,00					
Toplam	600	12,70	13,00	1,79							
Eğitim Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Görüşler	a-Göksün	120	14,90	15,00	1,95	246,72	69,980	0,000	a	-	b
	b-Elbistan	120	15,67	16,00	2,16	324,33					
	c-Pazarçık	120	15,60	16,00	2,12	316,38					
	d-Çağlayancerit	120	16,41	17,00	1,71	388,93					
	e-Andırın	120	14,55	15,00	2,18	226,14					
Toplam	600	15,43	16,00	2,12							
Yemekhane Yatakhane Koşullarına İlişkin Görüşler	a-Göksün	120	14,53	15,00	2,70	356,11	84,442	0,000	a	-	e
	b-Elbistan	120	13,82	14,00	2,62	309,07					
	c-Pazarçık	120	14,12	14,00	2,52	326,46					
	d-Çağlayancerit	120	14,28	14,50	2,27	336,05					
	e-Andırın	120	11,54	11,00	2,65	174,82					
Toplam	600	13,66	14,00	2,77							
Sportif ve Sosyal İmkânlarla İlişkin Görüşler	a-Göksün	120	12,74	13,00	2,08	266,30	11,389	0,023	a	-	c
	b-Elbistan	120	13,33	13,00	2,27	312,82					
	c-Pazarçık	120	13,56	13,00	2,42	326,34					
	d-Çağlayancerit	120	13,41	13,50	2,34	318,57					
	e-Andırın	120	12,85	13,00	2,17	278,47					
Toplam	600	13,18	13,00	2,28							
Fiziksel Olanaklara İlişkin Görüşler	a-Göksün	120	13,95	14,00	2,29	300,73	64,289	0,000	a	-	b
	b-Elbistan	120	15,15	16,00	2,27	389,53					
	c-Pazarçık	120	13,98	14,00	2,61	301,61					
	d-Çağlayancerit	120	13,95	14,00	2,29	299,19					
	e-Andırın	120	12,48	13,00	2,63	211,43					
Toplam	600	13,90	14,00	2,56							
YİBO'lara İlişkin Genel Görüşler	a-Göksün	120	13,95	14,00	2,29	300,73	64,289	0,000	a	-	b
	b-Elbistan	120	15,15	16,00	2,27	389,53					
	c-Pazarçık	120	13,98	14,00	2,61	301,61					
	d-Çağlayancerit	120	13,95	14,00	2,29	299,19					
	e-Andırın	120	12,48	13,00	2,63	211,43					
Toplam	600	13,90	14,00	2,56							

YİBO'lara Dair Görüşlerin Sınıflara Göre Analizi:

YİBO'lara Dair Görüşlerin Sınıflara Göre Analiz tablosuna bakıldığında: Sınıflar arasında yönetim, öğretmen, eğitim öğretim, yemekhane ve yatakhane

koşulları, sportif sosyal imkânlar, fiziksel olanaklar ve YİBO'lara ilişkin genel görüşler açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülecektir ($p < 0,05$).

	Sınıf	n	Ortalama	Medyan	SS	Kruskal Wallis			İkili Karşılaştırmalar
						Sıra Ort.	H	p	
Yönetime İlişkin Görüşler	a-6.sınıf	200	15,45	16,00	2,20	345,07			
	b-7.sınıf	200	15,09	15,00	2,06	309,68	33,671	0,000*	a - c
	c-8.sınıf	200	14,19	14,00	2,43	246,76			b - c
	Toplam	600	14,91	15,00	2,29				
Öğretmenlere İlişkin Görüşler	a-6.sınıf	200	13,19	14,00	1,69	351,46			
	b-7.sınıf	200	12,77	13,00	1,59	299,98	35,342	0,000*	a - b
	c-8.sınıf	200	12,15	12,00	1,91	250,07			a - c
	Toplam	600	12,70	13,00	1,79				b - c
Eğitim Öğretime İlişkin Görüşler	a-6.sınıf	200	15,75	16,00	2,11	329,61			
	b-7.sınıf	200	15,40	16,00	1,95	292,69	9,308	0,010*	a - c
	c-8.sınıf	200	15,14	16,00	2,27	279,21			
	Toplam	600	15,43	16,00	2,12				
Yemekhane Yatakhane Koşullarına İlişkin Görüşler	a-6.sınıf	200	14,57	15,00	2,66	359,78			
	b-7.sınıf	200	13,68	14,00	2,60	299,68	46,678	0,000*	a - b
	c-8.sınıf	200	12,73	13,00	2,74	242,05			a - c
	Toplam	600	13,66	14,00	2,77				b - c
Sportif-Sosyal İmkanlara İlişkin Görüşler	a-6.sınıf	200	13,89	14,00	2,25	353,86			
	b-7.sınıf	200	13,11	13,00	2,01	295,34	35,216	0,000*	a-b
	c-8.sınıf	200	12,54	12,00	2,36	252,30			a-c
	Toplam	600	13,18	13,00	2,28				b - c
Fiziksel Olanaklara İlişkin Görüşler	a-6.sınıf	200	14,61	15,00	2,41	348,75			
	b-7.sınıf	200	13,96	14,00	2,48	302,25	32,628	0,000*	a - b
	c-8.sınıf	200	13,14	13,00	2,58	250,50			a - c
	Toplam	600	13,90	14,00	2,56				b - c
YİBO'lara İlişkin Genel Görüşler	a-6.sınıf	200	14,61	15,00	2,41	348,75			
	b-7.sınıf	200	13,96	14,00	2,48	302,25	32,628	0,000*	a - b
	c-8.sınıf	200	13,14	13,00	2,58	250,50			a - c
	Toplam	600	13,90	14,00	2,56				b - c

Tartışma ve Sonuç

1- Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yatılı okullar hakkındaki görüşleri değişiklik göstermektedir. Kız öğrencilerin YİBO'lara ilişkin görüşleri erkek öğrencilerden daha olumludur. Kız öğrenciler, YİBO'ların öğretmenleri, yatakhane- yemekhane koşulları, eğitim öğretim faaliyetleri, sosyal sportif imkanları hakkında erkek öğrencilerden anlamlı derecede olumlu görüşlere sahiptir. Bu durumun sebebi, köylerde halen kız çocuklarını okutma fikrine uzak ailelerin bulunması ve YİBO'ya gelen kız öğrencilerin bu okulları, okuyabilmek için tek çare ve tek şans olarak görüyor olmaları olabilir.

2-Öğrencilerin YİBO'lara dair görüşleri sınıf seviyelerine göre değişmiştir. 6. sınıf öğrencileri YİBO'lar hakkında olumlu görüşler belirtirlerken, sınıf seviyeleri arttıkça öğrencilerin YİBO'lara dair görüşleri de olumsuzlaşmıştır.

3- Öğrencilerin YİBO'lara dair görüşleri buldukları yatılı okula göre değişiklik göstermiştir.

-“ Elbistan YİBO'daki öğrencilerin okullarına dair görüşlerinin Andırın, Çağlayancerit, Pazarcık ve Gökşun YİBO'daki öğrencilerin görüşlerinden anlamlı derecede olumludur.”

- “Andırın YİBO öğrencilerinin görüşleri ise diğer okulların öğrencilerinin görüşlerinden anlamlı derecede daha olumsuzdur.”

4-Araştırmanın yapıldığı tüm okullarda öğrencilerin geneli YİBO'lara ilişkin olumlu düşüncelere katılım göstermiştir. 2009 yılında Aytekin'in YİBO'ların işleyişini belirlemeye yönelik araştırmasında da öğrencilerin YİBO'lardan memnun oldukları saptanmıştır. Araştırmamızın bulguları ve Aytekin'in bulguları bu konuda paralellik göstermiştir. Genel olarak olumlu görüşler belirlenmiştir ancak sayıları çoğunluk olmasa da, araştırmada olumsuz görüşle-

re sahip olan öğrencilerin bulunduğunu da belirtmek gerekir. Araştırmada göze çarpan olumsuz görüşler şu şekildedir:

Araştırmanın yapıldığı YİBO'lardaki öğrencilerin; %18'i idarecilerinin öğrencilere eşit davranmadığını %29'u öğretmenlerinin öğrencileri arasında ayırım yaptıklarını %22'si okullarında sınavlara hazırlık kurslarının yetersiz olduğunu %34'ü okul yemekhanelerindeki malzemelerin temiz olmadığını.

%27'si yatakhanedeki ıslak zeminlerin (banyo, lavabo vb.) temiz olmadığını

%58'i çarşı izinlerinin doğru zaman aralıklarıyla verilmediğini

%26'sı okullarında öğrenciler arasında şiddet olayları yaşandığını

%38'i yatakhanedeki eşya dolaplarının yeterli olmadığını

%21'i okul laboratuvarlarının nitelikli olmadığını

%30'u okullarından ilçe merkezine ulaşımın zor olduğunu ifade etmiştir.

Kaynakça

- Arı, A. (2003). Taşınmalı İlköğretim Uygulaması (Uşak Örneği). *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23(1). 101-115.
- Aytekin, P. (2009). *Yatılı İlköğretim Okullarının İşleyişinin Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bucuka, (2009). *Eğitim Sosyologlarının Türk Eğitim Sistemi İle İlgili Görüşleri*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Erden, M. (2011). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. (5. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Gündüz, H. (2006). *Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri (Diyarbakır Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Işıkoğlu, Y. E. (2007). *Hakkari İlinde Bulunan Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının Olanakları ve Sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıroğlu, K. ve Elma, C. (Editörler). (2009). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, E. (2010). *İlköğretim ve Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarına İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Resmi Gazete (2012) *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Yayınlandığı Tarih: 21 Temmuz 2012. (28360).22

Yöneticilerin Karar Verme Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Nitel Bir Araştırma)

Soner DOĞAN*

Celal Teyyar UĞURLU**

Deniz AY***

Özet

Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin karar verme becerilerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırma için örneklem belirlerken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun/kazara örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu Sivas ve Tokat illerinde görev yapan araştırmacının en kolay ulaşabildiği 20 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yazılı olarak toplanmıştır. İlgili literatür taranarak konuyla ilgili beş tane açık uçlu soru hazırlanmıştır. Veriler betimsel ve içerik analizi yöntemiyle irdelenmiştir. Çalışma grubundan elde edilen veriler incelenmiş ve cevaplar “evet, kısmen, hayır” olmak üzere üç grupta ele alınmıştır. 20 öğretmenin verdiği cevaplar tek tek incelenerek belirlenen gruplara yerleştirilmiş ve benzer cevapların frekansları alınarak bunların çalışma grubu içindeki yüzdesi hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre yöneticilerin karar verme sürecinde öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunarak büyük oranda demokratik bir tutum içinde oldukları, okulun amaçlarına uygun kararlar aldıkları, karar verme sürecinde liderlik özellikleri taşıdıkları, öğretmenlerin mesleki gelişimine önem verdikleri ancak bunun tam olarak yeterli olmadığı, sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: karar verme, karar verme süreci, yönetici ve karara katılma

Decision-Making Skills Of Managers According to Teacher's Opinion (A Qualitative Study)

Abstract

The aim of this study is to evaluate the decision making skills of the school administrators according to the opinions of teachers. The study has been carried out in accordance with phenomenology figure which is one of the qualitative methods. Among the Non- random sampling methods, Convenience /accidental sampling method has been used while identifying samples for the research. In this context, 20 teachers who work in the cities of Sivas and Tokat and with whom the researches can communicate easily comprise the working group of the study. The data has been collected in black and white by the agency of semi-structured interview form. Scanning the relevant literature, five open-ended questions related to the subject have been prepared. The data has been studied by the descriptive and content analysis methods. The data obtained from the working group has been analysed and the answers have been dealt with as three groups: “yes, partly, no”. The answers given by the 20 teachers have been examined one by one and put in certain groups and the percentage of similar answers have been calculated in the working group by getting the frequencies of these answers. According to the findings obtained, administrators are highly in a democratic attitude by exchanging of the ideas with the teachers in the decision-making process, they take decisions in accordance with the aims of the school, they carry the characteristics of leadership in the decision-making process, they care the professional development of teachers but it is not completely enough.

Key words: decision making, decision-making process, administrator and confirming the decision

* Yrd. Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, snr312@gmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, cugurlu@yahoo.com

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, MEB, denizay_77@hotmail.com

1.Giriş

Karar verme, yönetim süreçlerinin ilk basamağını oluşturmaktadır. Bu basamakta verilen doğru ya da yanlış kararlar tüm yönetim sürecini etkilemektedir. Dolayısıyla sağlıklı bir yönetim sürecinde öncelikle doğru kararlar verebilen yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü karar verme aşaması ne kadar uzun bir süreç olursa olsun verilen karar sonucu ortaya çıkan sonuçlar çok daha uzun süreçlerde etkili olacaktır. Doğru kararlar örgütleri doğru sonuçlara götürürken yanlış kararlar örgütleri çıkmaz yollara götürecektir. Başka bir ifadeyle Dinçer ve Fidan, (1996) verilen kararlar olumlu sonuçlar doğurabileceği gibi olumsuz sonuçlar da doğurabilir Sağır (2006), karar verme faaliyetinin öne çıkan özelliklerinden en önemlisi, karar vericiler kararların büyük çoğunluğunu karşılaşılan güçlüğü, problemi çözme amacıyla vermeleridir. Koçel'e (2003) göre insanlar hayatın her anında, gerek özel gerekse iş hayatında sürekli olarak karar vermek durumundadırlar. İstenilen amaca ulaşmak için karşılaşılan yollardan faydası en çok olan veya zararı en az olan yolun seçilmesi karar vermenin temelini oluşturmaktadır. Karar verme kavramını Şişman (2010) çeşitli görüş ve alternatifler içinden en makul olarak kabul edileni seçme; Karagöz (2006) istenen bir sonuca ulaşmak için birtakım alternatifler arasından bilinçli olarak seçim yapma; Taymaz (2003) sorun ile ilgili bilgileri yorumlayarak ve kıyaslama yaparak bir yargıya varma; Aydın (2010) bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanın seçme; Binbaşıoğlu (1983) bir durum karşısında, çeşitli düşün ve öneriler arasından "en doğru olarak kabul edilen birini seçme; Arıkanlı ve Ulubaş (2004) para, araç-gereç ve zaman kaynaklarını planlama, örgütleme, yürütme, koordine etme, denetleme gibi eylemlerin tümü olarak tanımlamışlardır.

Karar verme sürecinde ne kadar çok araştırma yapılarak karar vermeye çalışılırsa çıktılar o kadar avantajlı olacaktır. Kişinin kendisiyle veya kendi işiyle ilgili kararları bir başkasının vermesi kararın uygulama verimliliğini düşerecektir. Başkasının verdiği kararı uygulamaktan çok, kişinin kendi verdiği kararı uygulaması daha verimli olur ve daha çok tatmin edicidir (Uludüz, 2007). Bu nokta da verilen karar sorunu çözüyorsa karar verme süreci o sorun için tamamlanır fakat sorunu çözmiyorsa karar verme süreci yeni sorunlar eklenerek tekrar başlar. Karar verebilmek için davranış özgürlüğünün bulunması gerekir (Tosun, 1986). Davranış özgürlüğü ise karar verme sürecinde belli basamaklara göre şekillendirilmelidir.

Karar verme sürecinin sağlıklı bir şekilde işletilebilmesi için izlenmesi gereken birtakım basamaklar vardır. Öncelikle karar almayı gerektiren bir durumun olması gerekir. Ayrıca alınan kararın etkin olabilmesi için de sorunun iyi tanımlanması gerekir

(Yiğit, 2000 akt: Karagöz, 2006). Daha sonra sorunun nitelikleri araştırılır ve konu hakkında bilgi toplanarak konunun sınırları belirlenir (Sağır, 2006). Bu bilgilere dayalı olarak sorunun çözümüne yönelik alternatifler belirlenir. Her alternatif sorunun çözümü için bir potansiyeldir (Koçel, 2003). Çözüm alternatiflerinden her biri, alternatif özelliklerinden hangilerinin bunları karar olarak seçmede kullanıldığını belirlemeye yarayan seçim kriterlerine (Giray, 2006) göre değerlendirilerek, problemin çözümünde hangisinin ne kadar etkili olacağı belirlenmeye çalışılır (Karagöz, 2006). En uygun alternatif belirlendikten sonra kararın uygulamasına geçilir. Kararların başarı düzeyini saptayabilmek, tatmin ediciliğini anlayabilmek, geçerliliğini görebilmek için kararların sonuçlarının dönütünün yapılacağı değerlendirme aşamasına geçilir. Kararların gerçek katkıları ve nitelikleri bu aşamada belli olmakta ve kullanılıp kullanılmayacağı burada belli olmaktadır. Dikkatlice düşünülmüş ve uygulamaya geçilmiş kararlar bile başarısız olabilir veya geçerliliğini kaybedebilir. Eğer uygulama sonucunda verilen karar yanlış çıkmışsa (sorun çözülmemişse) önceki basamaklara dönülür ve nerede yanlış yapıldığı araştırılır (Giray, 2006).

Karar verme kavramsal çerçeveden de anlaşılacağı üzere yönetimin en önemli süreçlerinden birisidir ve tüm yönetsel eylemlerin kaynağıdır. Diğer örgüt türlerinin yönetimlerinde olduğu gibi eğitim örgütlerinin yönetiminde de karar vermenin önemi büyüktür. Çünkü eğitim yönetiminin süreçleri ve eğitim işlevlerinin niteliği karar verme ile yakından ilişkilidir (Giray, 2006). Okul yönetiminde kararların sonuçlarından etkilenen, karar konusunda uzmanlığı olan ve kararı uygulama sorumluluğu olan herkesin karar sürecine katılması okullarda demokratik yapının da gereğidir (Kartal, 2008). Karar verme süreçlerinin, tüm paydaşların katılımıyla, etkin bir şekilde işletildiği okullarda demokratik kazanımlarla birlikte eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesinde gözle görülür değişimler yaşanacaktır. Bu çerçevede çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin karar verme becerilerini öğretmen görüşlerine göre belirleyip değerlendirmektir.

2.Yöntem

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim desenine uygun olarak yürütülmüştür. Olgu bilim deseninde varlığı bilinen ancak hakkında derinlemesine bilgi sahibi olunmayan konular hakkında derinlemesine bilgi edinmek amaçlanmaktadır. Araştırma için örneklem belirlerken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun/kazara örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun/kazara örnekleme yöntemi, zaman ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin ulaşılabilir, kolay uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir

(Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz, Çakmak, 2012). Bu kapsamda araştırmancının çalıştığı grubunu Sivas ve Tokat illerinde görev yapan araştırmancının en kolay ulaşılabildiği 20 öğretmen oluşturulmuştur. Konuyla ilgili literatür taraması yapılarak araştırmada kullanılmak üzere 5 adet açık uçlu kısa cevap gerektiren soru hazırlanarak çalışma grubuna uygulanmıştır. Elde edilen cevaplar betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle irdelenmiş ve sonuçlar tablolaştırılmıştır. Betimsel analiz, verilerin olduğu gibi tanımlandığı, anlatıldığı analiz şeklindedir. İçerik analizi ise belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk vd, 2012). Bunlardan hareketle çalışma grubundan elde edilen veriler

incelenmiş ve cevaplar “evet, kısmen, hayır” olmak üzere üç grupta ele alınmıştır. 20 öğretmenin verdiği cevaplar tek tek incelenerek belirlenen gruplara yerleştirilmiş ve benzer cevapların frekansları alınarak bunların çalışma grubu içindeki yüzdesi hesaplanmıştır. Katılımcılara bir ile yirmi sayıları arasında numara verilerek isimlendirilmiştir (k-1, k-2,...).

3.Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğretmenlere sorulan 11 adet kısa cevaplı açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin betimsel ve içerik analizi yöntemleri ile değerlendirilerek oluşturulan tablolar ve bu tablolara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Karar Verme Sürecinde Demokratik Tutum Sergileyip Sergilemediklerine İlişkin Oranların Dağılımı

	DEMOKRATİK TUTUM SERGİLEME	n	f (%)
EVET	Evet. Okuldaki tüm sorunlarda yapılacak her işte biz öğretmenlerin daima görüşünü almaktadır.(k-17) Demokratik bir tutum sergilediğini düşünüyorum. Kimsenin siyasi, ideolojik, dini farklılıklarını önemsemediğini, ayırım yapmadığını görüyorum.(k-1) Evet. Çünkü herkese eşit davranılıyor.(k-9)	14	70
KISMEN	Evet. Okuldaki her türlü çalışmayı fikirlerimizi alarak gerçekleştirir.(k-5) Karar alırken öğretmenlerin görüşlerini dinliyor fakat sonra kendi istediğini yapıyor.(k-11) Bazı durumlarda kendisi karar alırken bazı durumlarda ise öğretmenleri görüşlerini alıyor (k-12)	3	15
HAYIR	Genelde kararlar daha önceden verilmiş oluyor ve bizlere sonra duyuruluyor. (k-18) Kendisine yakın olanlara iltimas geçiyor. (k-15)	3	15
TOPLAM		20	100

Tablo-1’de öğretmenlerin idarecilerin demokratik tutum sergileyip sergilememe durumuna % 70 oranında evet (N: 15); % 15 oranında kısmen (N: 3); % 15 oranında hayır (N: 3) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Evet ve kısmen cevaplarının toplam oranı %

85 olup evet cevabının % 70 oranla öne çıkması idarecilerin büyük ölçüde demokratik bir tutum içinde oldukları ve kararlar alırken öğretmenlerin görüşlerine önem verdikleri, kendilerine eşit davrandıkları söylenebilir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Karar Verme Sürecinde Yöneticilerin Okulun Amaçlarına Uygun Kararlar Alıp Almadığına İlişkin Oranların Dağılımı

	OKULUN AMAÇLARINA UYGUN KARARLAR ALMA	N	F (%)
EVET	Evet. Çünkü okulun ihtiyaçlarına göre belirlenen hedeflere göre kararlar alınır.(k-6) Okulun en kaliteli şekilde eğitim verilmesine yönelik çalışmalar yaptığı için amaçlara uygun davranıyor.(k-3) Evet. Okulun hedeflerini gerçekleştirmek için buna yönelik çalışmalar yapılıyor.(k-13) Evet. Akademik amaçlar çerçevesinde uygun kararlar alınmaktadır.(k-16) Evet. Kurumda alınan kararlar resmi nitelik taşıdığı için amaçlara uygun davranılıyor.(k-4)	16	80
KISMEN	Kısmen. Zaman zaman okulun amaçları arka planda kalabiliyor. Ama genel olarak okulun ihtiyaçlarına ve amaçlarına uygun kararlar alınıyor.(k-15) Kısmen. Bazen karar verme sürecinde psikolojik davranış yazılı kararlar verebiliyor. Psikolojik kararlar zaman zaman okulun amaçlarından farklı olabilmektedir.(k-17)	3	15
HAYIR	Hayır düşünmüyorum. Çünkü dersini değerlendirme ölçeklerini dahi fotokopi ile çoğaltmamıza izin vermiyor. Okul amaçlarına hizmet etme duygusu hissettiğini düşünmüyorum.(k-7)	1	5
TOPLAM		20	100

Tablo-2’ye göre öğretmenlerin idarecilerin okulun amaçlarına uygun kararlar alıp almadığını %80

oranında evet (N: 16); % 15 oranında kısmen (N: 3);% 5 oranında hayır (N: 1) şeklinde görüş bildire-

rek değerlendirmişlerdir. Evet cevaplarının oranı % 80 olup cevaplar arasından daha fazla öne çıkmaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin görüşlerine göre idarecilerinin okulun amaçlarına uygun kararlar

aldıkları söylenebilir. Her okul yönetiminin hedefi okulu ve öğrencileri en iyiye ulaştırmaktır bu doğrultuda da kararlar alınmaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Karar Verme Sürecinde Yöneticilerin Liderlik Özelliklerini Taşıyıp Taşımadıklarına İlişkin Oranların Dağılımı

İDARECİNİN LİDERLİK ÖZELLİĞİ TAŞIMASI		N	F (%)
EVET	Evet. Uzlaşma sağlama konusunda son derece başarılı. Hem öğretmen hem öğrenci hem de veli görüşlerini önemseyerek hareket ediyor.(k-5) Evet. Yöneticimiz karar vermede demokratik davranıyor ve her öğretmenin fikrini alıp durumdan haberdar ediyor.(k-19) Evet. Bir şekilde bütün öğretmenlere verdiği kararın doğru olduğunu kabul ettirebilmektedir.(k-17)	12	60
KISMEN	Bazen. Çünkü kimi durumlarda katı bir yönetici durumundayken kimi durumlarda tam bir lider özelliği taşıyor ve bizleri destekleyebiliyor.(k-12) Çok fazla inanmıyorum. Çünkü müdür yardımcısının etkisinde çok fazla kalıyor. Fikirler daha çok müdür yardımcısından geliyor.(k-11)	3	15
HAYIR	Hayır. Yöneticimizin kitleleri doğal bir güçle etkileme gibi bir özelliği bulunmamaktadır. Gücünü yasal otoritesinden almaktadır.(k-2) Hayır. Yöneticilerimiz liderlik vasfını taşıyor. Çok pasif olduklarını düşünüyorum.(k-15) Hayır. Çünkü kararları kendisi alıyor ve öğretmenlere bu kararları dayatmaya çalışıyor. Öğretmenler de bu nedenle tepkilerini ortaya koyarak müdürü saf dışı ediyorlar.(k-7)	5	25
TOPLAM		20	100

Tablo-3'e göre öğretmenler idarecilerin karar verme sürecinde liderlik özelliklerini taşıma durumlarına % 60 oranında evet (N: 12); % 15 oranında kısmen (N: 3); %25 oranında hayır (N: 5) şeklinde görüş bildirerek değerlendirmişlerdir. Katılımcıların cevaplarında evet ve kısmen cevaplarının toplam

oranı %75 olarak çıktığından idarecilerin karar vermede liderlik özellikleri taşıdığı söylenebilir. Oranlara göre liderde bulunması gereken eşit ve demokratik davranma, ikna etme gibi özellikleri yöneticilerin kullandıklarını söylemek mümkündür.

Tablo 4. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Personelin Ve Öğrencilerin Kendileri İle İlgili Konularda Karar Verme Sürecine Katılımını Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Oranların Dağılımı

PERSONELİN VE ÖĞRENCİLERİN KARARA KATILIMI		N	F (%)
EVET	Yapılacak ortak işlerde kullanılacak ortak alanlarda ortak her şeyde fikrimiz alınıyor.(k-20) Evet. Toplantı ve çalışmalarda öğrenci temsilcileri bulunuyor.(k-13) Evet. Personel toplantıları yapıyor. Öğrenci görüşlerini genelde birebir görüşmelerle öğreniyor.(k-5) Olanaklar dahilinde elinden geleni yapmaktadır.(k-8)	11	55
KISMEN	Kısmen. Öğrencilerle ilgili konularda pek fazla öğrencinin katılımı söz konusu değilken diğer personelin bazı durumlarda katılımı sağlanıyor.(k-12) Bu süreçte genellikle yargılamaya izin verilmiyor. Tavsiye ve önerilere açık oluyorlar ama kararların etkisi kendilerine yansıtacağı zaman izin verme konusunda katılır.(k-3) Yasalar çerçevesinde bir okul yönetimi olduğundan kısıtlı anlamda sürece katıyor.(k-11)	6	30
HAYIR	Hayır. Daha çok kendi başına karar veriyor.(k-18) Başkalarının fikirlerini alsa bile sonunda kendi kararını uyguluyor. (k-6)	3	15
TOPLAM		20	100

Tablo-4'e göre öğretmenler karar verme sürecinde personelin ve öğrencilerin kendileri ile ilgili karara katılımını %55 oranında evet (N: 11); %30 oranında kısmen (N: 6); % 15 oranında hayır (N: 3) şeklinde cevap vererek değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinde evet cevaplarının oranı % 55 olarak çıkması nedeniyle katılımın hemen hemen sağlan-

dığı söylenebilir. Kararlara katılım daha çok öğretmen düzeyinde gerçekleşmektedir. Öğrencilerin ve yardımcı personelin karar sürecine katılımının pek fazla sağlanmadığı da görülmektedir. Ayrıca bazı durumlarda yöneticilerin kendi başlarına kararlar alıp öğretmenleri uygulama mecburiyetinde bıraktıkları da görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Karar Verme Sürecinde Yöneticilerin Personelin Mesleki Gelişimini Destekleyici Uygulamalar Yapıp Yapmadığına İlişkin Oranların Dağılımı

	PERSONELİN MESLEKİ GELİŞİMİNİ DESTEKLEME	N	F (%)
EVET	Evet. En azından kendini geliştirmek isteyen personelin önüne engel konulmuyor.(k-12) Evet yapıyor. Geliştirici projeler hazırlamamız için teşvik ediyor. Yüksek lisans doktora çalışmalarının gerekliliğini her fırsatta vurgulayarak bu çalışmalara önem veriyor.(k-5) Kariyer yapmak isteyen personele kolaylıklar sağlamaktadır.(k-8) Evet. Kurslar konusunda bilgilendirme yapıyor. Fikir alışverişi sağlanıyor. (k-10)	10	50
KISMEN	Bazı durumlar için evet bazı durumlar için hayır. Konferans ve seminerlere katılmamızı destekliyorlar fakat yüksek lisans noktasında bazı arkadaşlara pek imkan sağlanmadı.(k-3)	1	5
HAYIR	Hayır. Bunun yapılması için öncelikle gerekli olan şartlar iyileştirilmeli. Mesleki açıdan gelişimi destekleyici uygulama için öncelikle sağlam bir okul kültür ve iklimi olmalı.(k-19) Hayır. Hizmet içi adı altında verilen eğitimlerin içi tamamen boş.(k-16) Hayır. Mesleki eğitimler düzenlenebilir.(k-4) Hayır. Tam tersine engellendiğini düşünüyorum.(k-7)	9	45
TOPLAM		20	100

Tablo-5'e göre öğretmenlerin karar verme sürecinde personelin mesleki gelişimini destekleyici uygulamalar yapması durumuna %50 oranında evet (N: 10); % 5 oranında kısmen (N: 1); % 45 oranında hayır (N: 9) şeklinde görüş bildirerek değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerinde görüşlerinde kısmen ve hayır cevaplarının toplam oranı % 50 olması nedeniyle personelin mesleki gelişimini destekleyici uygulamalara yer verildiği ancak yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Kimi yöneticilerin mesleğinde ilerlemek isteyenlere destek olunduğu gibi kimi yöneticilerin de bunun tam aksine engellendiği görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin engellenmesi ve içeriğinin boş olduğunu düşündüğü eğitim ve kurslar neticesinde mesleğe ve kuruma yabancılaşmasına sebep olacaktır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada öğretmen görüşlerinden göre elde edilen bulgulara göre idarecilerin demokratik tutum sergileyip sergilememe durumunda evet ve kısmen cevaplarının toplam oranı % 85 olduğundan idarecilerin büyük ölçüde demokratik bir tutum içinde oldukları; okulun amaçlarına uygun kararlar alıp almadığını %80 oranında evet şeklinde olması idarecilerinin okulun amaçlarına uygun kararlar aldıkları; idarecilerin karar verme sürecinde liderlik özelliklerini taşıma durumlarında evet ve kısmen cevapların toplam oranı %75 olarak çıktığından idarecilerin karar vermede liderlik özellikleri taşıdıkları; personelin ve öğrencilerin kendileri ile ilgili konularda karara katılımı %55 oranında evet çıkma-

sı katılımın hemen hemen sağlandığı; personelin mesleki gelişimini destekleyici uygulamalar yapılması durumunda kısmen ve hayır cevaplarının toplam oranının % 50 olması nedeniyle idarecilerin personelin mesleki gelişimini destekleyici uygulamalara yer verdiği ancak yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Araştırmada elde edilen veriler, ulaşılan sonuçlar ve bu konudaki diğer açıklamalar neticesinde tüm yöneticilere aynı zamanda da okul yöneticilerine şu öneriler de bulunulabilir: Çalışanların karar verme sürecine katılımı sağlanmaya çalışmalı ve katılma sürecinde otoriter bir tutum yerine katılanların görüş ve önerilerini rahatlıkla belirtecekleri demokratik bir ortam oluşturulmalıdır. Gerektiğinde astlarına yetki devrederek işlerin daha iyi yürümesini sağlamalıdır. Karar verme sürecinde okul yönetimini etkileyen her birim karar organı kabul edilmelidir. Örgütteki statü ne olursa olsun her personel kendini ilgilendiren konularda, sürece katılması sağlanmalıdır. Eğitim-öğretim ve yönetimin verimliliğini eğitim kalitesini artırmak ve bu konuda sürekli gelişimi sağlamak için yöneticiler sürekli araştırmalar yapmalı ve kendini geliştirmeli; personelinin de gelişimine katkıda bulunmalıdır. Okulda yöneticiler ekip çalışması ruhunun yerleşmesini sağlamalı ve kollektif hareket edilmesini sağlayarak personelin bütünleşmesini sağlar. Güncel gelişmeler okula kazandırılmalıdır. Yönetici bunları kazandırdıktan sonra personelin bunlardan rahatlıkla yararlanabilmesi için gerekli tedbirleri almalıdır.

Kaynakça

- Arıkanlı A. ve Ulubaş B. (2004). *Yönetim Fonksiyonları ve Yönetici Davranışları*. <http://www.ebk.gov.tr/database/attachment/a8571b14.pdf> adresinden erişildi.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi (9. Baskı)*. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitim Yöneticiliği*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Büyükköztürk Ş., Çakmak, E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dinçer, Ö. ve Fidan, Y. (1996). *İşletme Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Giray, N. (2006). *Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme / Problem Çözme Yeterliliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karagöz, B. (2006). *Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçleri Açısından Karşılaştıkları Problemler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Kartal, S. (2008). İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Velinin Okul Yönetimine Katılımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(1) 23-30.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Sağır, C. (2006). *Karar Verme Sürecini Etkileyen Faktörler ve Karar Verme Sürecinde Etiğin Önemi: Uygulamalı Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Şişman, M. (2010). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. <http://www.gokhandokuyucu.com/yl/eoy.pdf> adresinden erişildi.
- Taymaz, H. (2001). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tosun, K. (1990). *İşletme Yönetimi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını.
- Uludüz, S. (2007). *Yönetimde Karar Verme ve Problem Çözme*. <http://uluduz.blogcu.com/yonetimde-karar-verme-ve-problem-cozme/3587048> adresinden erişildi.
- Yavuz, Y. (2004). Okulda Yönetime ve Karara Katılma. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. <http://www.egitimbilimtoplum.com.tr/index.php/ebt> adresinden erişildi.

Algılanan Üstbilişsel Öğrenme Envanteri -Fen Kısa Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Serhat Arslan*

Yücel Gelişli**

Özet

Bu araştırmanın amacı Algılanan Üstbilişsel Öğrenme Envanteri-Fen kısa formunu (Thomas, Anderson ve Nashon, 2008) Türkçe'ye uyarlamaktır. Araştırma 314 ilköğretim öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizinde 20 maddeden oluşan 4 boyutlu modelin iyi uyum verdiği görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar Algılanan Üstbilişsel Öğrenme Envanteri-Fen kısa formunun Türkçe formundan elde edilen ölçümlerin yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Üstbiliş, geçerlilik, güvenilirlik.

The Validity and Reliability of the Meta-Cognition Learning Inventory-Science Short Form

Abstract

The aim of this research is to examine the validity and reliability of the Meta-cognition Learning Inventory-Science (Thomas, Anderson ve Nashon, 2008). The sample of this study consisted of 314 primary school students. Results of confirmatory factor analysis demonstrated that the twenty items loaded on four factors. The internal consistencies were .91 for entire scale. According to these findings the Meta-cognition Learning Inventory-Science can be named as a valid and reliable instrument that could be used in the field of education.

Keywords: Metacognition, validity, reliability.

1. Giriş

Üstbiliş terimi John Flavell tarafından daha önceden tasarlanmış olduğu bellek-ötesi (meta-memory) terimine dayandırılarak 1970'lerin başlarında ileri sürülmüştür (Flavell, 1999). Genellikle çok boyutlu bir yapı olarak ele alınan üstbiliş, bir dizi yüksek düzey bilişsel beceriler hakkında kullanılan genel bir terimdir (Slavin, 2006; Thorpe & Satterly, 1990). Üstbiliş (Blakey & Spence, 1990; Flavell, 1999) basitçe "düşünme hakkında düşünme" veya "öğrenmeyi öğrenme" olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca biliş hakkında biliş olarak ifade edilmesine rağmen kavrama yönelik farklı tanımlamalar da mevcuttur. Bu duruma yol açan en önemli faktör aynı fenomeni açıklamak için günümüzde birçok terimin ileri sürülmesi (öz-düzenleme, yönetici kontrol vb.) ve bu terimlerin sıklıkla literatürde birbirlerinin yerine kullanılmasıdır. Forrest-Pressley ve Waller'e (1984) göre biliş okuyucular tarafından kullanılan işlem ve stratejileri; biliş-ötesi ise öncelikle bireyin bilişleri hakkında ne bildiğini ve ikinci olarak, bu bilişleri kontrol yeteneğini ifade eden bir yapıdır.

Fen eğitiminde üstbilişin yer aldığı araştırmaların sonucunda, öğrencilerin üstbiliş düzeylerinin değişmesi sonucunda, öğrenme ürünlerinin de farklı-

laşabileceği görüşü yer almaktadır (Schraw, Crippen, & Hartley, 2006, Thomas, 2004; Thomas & McRobbie, 2001). Ayrıca, üstbiliş öğrencilerin yapacakları çalışmalar için önceden plan yapma, zamanlarını verimli biçimde kullanma, çalışma sürecinde ön izleme yoluyla kendilerini kontrol etme, çeşitli alternatifleri dikkate alma, kullanacakları stratejilere yönelik daha fazla farkındalığa sahip olma, çalışma sonunda değerlendirme yapmalarına yardımcı olduğu ve öğrencilerin akademik performanslarını etkileyen önemli bir belirleyicidir (Dunslosky & Thiede, 1998; Kitsantas & Zimmerman, 2009; Meece, Blumenfield, & Hoyle, 1988; Midgley ve diğerleri, 1998; Elliot, 1999; Thomas, 2003, 2004).

Öğrencilerin üstbiliş, öğrenme süreci ve öz yeterliliklerin geliştirilmesi ve değerlendirilmesinin fen eğitiminde oldukça önemli olduğunu göstermek amacıyla Thomas ve diğerleri (2008) Algılanan Üstbilişsel Öğrenme Envanteri -Fen'i geliştirmişlerdir. 30 maddeden oluşan bu ölçme aracı 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye (1= "asla" 5= "her zaman") sahiptir. Ölçeğin orijinalinin geliştirme çalışmaları 465 birey üzerinde yürütülmüştür. İlk olarak 72 maddeden oluşan bir madde havuzu hazırlanmış ve bu maddeleri uzmanlar madde ifade açıklığı ve muğlaklık açısından tartışarak 40 maddeye indirmişlerdir. Daha sonra yapılan açımlayıcı faktör analizi ile 30 madde olarak ölçeğe son hali verilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin; yapılandırmacı, izleme-değerlendirme-planlama, öz-yeterlilik, risk farkındalığı, konsatrasyon kontrolü olmak üzere beş

*Arş.Gör., Sakarya Üniversitesi, serhatarslan@sakarya.edu.tr

** Prof.Dr., Gazi Üniversitesi, gelisli@gazi.edu.tr

alt boyutu olduğu saptanmış ve maddelerin faktör yükleri, yapılandırmacı boyutu için .53-80, izleme-değerlendirme-planlama boyutu için .47-76, öz-yeterlilik boyutu için .63-75, risk farkındalığı boyutu için .60-73 ve konsatrasyon kontrolü boyutu için .68-76 arasında değiştiği görülmüştür. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen sonuçlar Algılanan Üstbilişsel Öğrenme Envanteri-Fen 'nin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlandığını göstermiştir. Yapılan inceleme sonucunda ülkemizde üstbiliş, öz-yeterlilik, öğrenme süreçleri yapısını değerlendiren herhangi bir ölçme aracının bulunmadığı görülmüştür. Bu araştırmanın amacı Algılanan Üstbilişsel Öğrenme Envanteri-Fen kısa formunu (Thomas et al., 2008) Türkçe'ye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmaktır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Grubu

Bu araştırma Sakarya ilinde bulunan çeşitli liselerde öğrenim gören 160'ı erkek ve 154'ü kız; toplam 314 ilköğretim öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma örneklemini oluşturan sayının belirlenme aşamasında, Tabachnick ve Fidell'in (2007) faktör analizi için verdiği ölçütler dikkate alınmıştır.

2.2. İşlem

Algılanan Üstbilişsel Öğrenme Envanteri-Fen 'in kısa formunun Türkçeye uyarlanması sürecinde öncelikle ölçeği geliştiren Gregory Thomas ile elektronik posta yoluyla iletişim kurulmuş ve ölçeğin uyarlanabileceğine ilişkin gerekli izin alınmıştır. İlk

aşamada ölçeğin İngilizce formu, iyi düzeyde İngilizce bilen 4 öğretim üyesinden oluşan bir komisyon tarafından Türkçeye çevrilmiş ve daha sonra bu Türkçe formlar geri tercüme edilerek Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Daha sonra Türkçe form anlam ve gramer açısından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve dene-melik Türkçe form elde edilmiştir. Ardından dene-melik Türkçe form psikolojik danışma ve rehberlik ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan 4 öğretim üyesine incelenilerek görüşleri doğrultusunda bazı değişiklikler yapılmıştır. Algılanan Üstbilişsel Öğrenme Envanteri-Fen 'in kısa form geçerlik çalışması olarak yapı ve uyum geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Algılanan Üstbilişsel Öğrenme Envanteri-Fen 'in güvenilirliği iç tutarlık ve madde analizi ise düzeltilmiş madde toplam korelasyonuyla incelenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri için SPSS 13.0 ve LISREL 8.54 (Jöreskog & Sorbom, 1996) programları kullanılmıştır.

3. Bulgular

Madde Analizi ve Güvenirlik

Algılanan Üstbilişsel Öğrenme Envanteri-Fen 'in kısa form maddelerinin ayırt etme gücünü belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .34 ile .68 arasında sıralandığı görülmüştür. Bulgular Tablo 1'de verilmiştir..

Tablo 1: Algılanan Üstbilişsel Öğrenme Envanteri-Fen kısa formunun Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

Madde No	<i>r_{jx}</i>	Madde No	<i>r_{jx}</i>
1	.480	11	.596
2	.440	12	.660
3	.596	13	.624
4	.454	14	.551
5	.482	15	.540
6	.495	16	.564
7	.549	17	.612
8	.417	18	.681
9	.438	19	.617
10	.619	20	.638

Algılanan Üstbilişsel Öğrenme Envanteri-Fen 'in kısa formunun iç tutarlılık (Cronbach alfa) katsayısı .91 olarak bulunmuştur.

3.1. Yapı Geçerliği

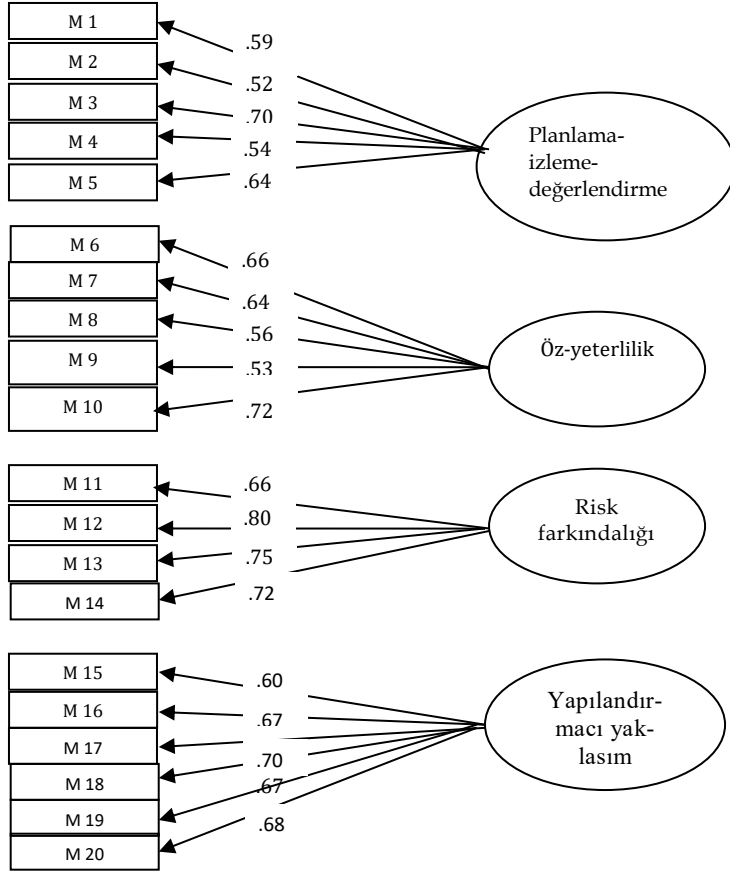
Envanterin yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile incelenmiştir. 314 ilköğretim

öğrencisi üzerinde yürütülen çalışma yürütülmüştür. Algılanan Üstbilişsel Öğrenme Envanteri-Fen 'in orijinal formu 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu nedenle yapılan açımlayıcı faktör analizinde temel bileşenler tekniği ile oblik döndürme faktör çözümlenmesi sonuçları 5 faktörle sınırlandırılmıştır. 30

maddeden oluşan ölçek üzerinde uygulanan temel bileşenler analizi ve oblimin döndürme tekniği sonucunda 10 madde ölçekten çıkarılmıştır. 20 madde üzerinde uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO örneklem uygunluk katsayısı .90, Barlett testi χ^2 değeri 2758.230 (sd=105, p<.001) olarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda toplam varyansın % 59'unu açıklayan, 20 madde ve 4 alt ölçekten oluşan bir ölçme aracı elde edilmiş ve alt boyutlarda yer alan maddelerin orijinal formdaki maddelerle birebir örtüştüğü görülmüştür. Envanterin planlama-izleme-değerlendirme alt ölçeği toplam varyansın % 18.56'sini açıklamakta ve faktör yükleri .47 ile .75 arasında değişmektedir. Öz-yeterlilik alt ölçeğinin faktör yükleri .59 ile .74 ara-

sında sıralanmakta ve toplam varyansın % 15.17'sini açıklamaktadır. Risk farkındalığı alt ölçeğinin faktör yükleri .58 ile .84 arasında sıralanmakta ve toplam varyansın % 13.82'sini açıklamaktadır. Yapılandırma yaklaşım alt ölçeğine ilişkin maddelerin faktör yükleri .64 ile .77 arasında değişmekte ve bu alt ölçek toplam varyansın % 11.68'ini açıklamaktadır. Açımlayıcı faktör analizi elde edilen dört faktörlü yapı, doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Envanterin dört boyutlu modeli için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde önerilen modifikasyonlar sonrasında uyum indeksi değerleri: $\chi^2=239.77$, sd= 154, RMSEA= .04, RMR= .02, SRMR= .04, CFI=.99, IFI= .99, RFI= .96, GFI=.93, AGFI=.90, NFI=.97 ve NNFI=.98 olarak bulunmuştur.

Şekil 1: Algılanan Üstbilişsel Öğrenme Envanteri-Fen'in kısa formunun Path Diagramı ve Faktör Yükleri



Tartışma

Bu çalışmada Thomas, Anderson ve Nashon (2008) tarafından geliştirilen Algılanan Üstbilişsel Öğrenme Envanteri-Fen'in kısa formunun Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formun geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yürütüldüğü gruplar sayı bakımından istatistiksel analizlerin gerektirdiği yeterliliktedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Algılanan Üstbilişsel Öğrenme Envanteri-Fen'in kısa formunun yapı geçerliği DFA ile incelenmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde, dört boyutlu modelin iyi uyum verdiği (Hu ve Bentler, 1999) ve ölçeğin orijinal faktör yapısının Türkçe formun faktör yapısıyla uyumlu olduğu görülmüştür. 30 maddeden oluşan ölçek üzerinde uygulanan temel bileşenler analizi ve oblimin döndürme tekniği sonucunda 10 madde ölçekten çıkarılmıştır. 20 madde üzerinde uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO örneklem uygunluk katsayısı .90, Barlett testi χ^2 değeri 2758.230

(sd=105, $p < .001$) olarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda toplam varyansın % 59'unu açıklayan, 20 madde ve 4 alt boyuttan oluşan bir ölçme aracı elde edilmiş ve alt boyutlarda yer alan maddelerin orijinal formdaki maddelerle birebir örtüştüğü görülmüştür.

Algılanan Üstbilişsel Öğrenme Envanteri-Fen'in kısa formunun Türkçe formunun güvenilirlik katsayısının yüksek ve orijinal formun güvenilirlik katsayısına yakın bulunması güvenilirliğin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için öngörülen güvenilirlik düzeyinin .70 olduğu dikkate alırsa, Algılanan Üstbilişsel Öğrenme Envanteri-Fen'in Türkçe formundan elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir. Madde analizi sonucunda ölçeğin madde-toplam korelasyon katsayılarının .30 ölçütünü karşıladığı görülmüştür. Madde-toplam korelasyon katsayılarının yorumlanmasında .30 ve daha yüksek olan maddelerin, bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiği (Özdamar, 2004) göz önüne alındığında, madde toplam kore-

lasyon katsayılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Algılanan Üstbilişsel Öğrenme Envanteri-Fen 'in kısa formunun Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgulara göre ölçeğin kullanıma hazır olduğu söylenebilir. Ancak geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının ilköğretim öğrencileri üzerinde yürütülmüş olması, ölçeğin

geçerlik ve güvenirliği için farklı gruplar üzerinde yapılacak çalışmaları gerekli kılmaktadır. Sonuç olarak ilköğretim öğrencilerinden oluşan örnekleme gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucu elde edilen bulgular, ölçeğin bireylerin "Üstbilişsel beceri" özelliklerini ölçebilmek için yeterli düzeyde geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Kaynakça

- Blakey, E., & Spence, S. (1990). *Developing metacognition*. Syracuse, NY: Clearing house on Information Resources, ED 327 218.
- Dunslosky, J., & Thiede, K. W. (1998). What makes people study more? An evaluation of factors that affect self-paced study. *Acta Psychologica*, 98(1), 37- 56.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50(2), 21-45.
- Forrest-Pressley, D. L., & Waller, T. G. (1984). *Cognition, metacognition, and reading*. New York: Springer-Verlag.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Joreskog, K. G., & Sorbom, D. (1996). *LISREL 8 reference guide*. Lincolnwood, IL: Scientific Software.
- Kitsantas, A., & Zimmerman, B. (2009). College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition Learning*, 4(2), 97-110.
- Meece, J. L., Blumenfield, P. C., & Hoyle, R. K. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, L. M., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 113-13.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistik veri analizi 1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. D. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1-2), 111-139.
- Slavin, R. E. (2006). *Educational psychology: Theory and practice*. (8th) USA: Pears Education, Inc.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Thomas, G., Anderson D. ve Nashon S. (2008). Development of an instrument designed to investigate elements of science students' metacognition, self-efficacy and learning processes: The SEMLI-S. *International Journal of Science Education*, 30(13), 1701-1724.
- Thomas, G. P., & McRobbie, C.J. (2001). Using a metaphor for learning to improve students' metacognition in the chemistry classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 222-259.
- Thomas, G.P. (2003). Conceptualisation, development and validation of an instrument for investigating the metacognitive orientation of science classroom learning environments: The Metacognitive orientation learning environment scale - Science (MOLES-S). *Learning Environments Research*, 6(2), 175-197.
- Thomas, G. P. (2004). Dimensionality and construct validity of an instrument designed to measure the metacognitive orientation of science classroom learning environments. *Journal of Applied Measurement*, 5(4), 367-384.
- Thorpe, K., & Satterly, D. (1990). The development and inter-relationship of metacognitive components among primary school children. *Educational Psychology*, 10(1), 10-21.

Kavram Karikatürlerinin Bilgiyi Sorgulatarak, Öğrenmeyi Derinleştirmesine Etkisi: 7.Sınıf "Işık" Ünitesi Örneği

Emine ERASLAN*

Sibel KAYA**

Doğan GÜLLÜ***

Özet

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin öğrenmekte güçlük çektiği ve kavram yanlışlığının en çok olduğu konulardan biri olan 7. sınıf "Işık" ünitesinin öğretiminde, öğrencilerin ezberleyerek yüzeysel öğrenmelerinin önüne geçip, kavram karikatürleri yoluyla düşünmeye sevk edilip derinlemesine öğrenmelerini sağlamaktır. Araştırma öntest-sontest, kontrol gruplu modele uygun yarı deneysel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu için 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bir ilköğretim okulunun 7. sınıf şubelerine uygulanan öntest sonuçları göz önünde bulundurularak başarı test sonuçları arasında anlamlı fark olmayan iki şubesi seçilmiştir. Çalışma grubu, 26'sı kontrol grubu, 26'sı da deney grubu olmak üzere toplam 52 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kavram karikatürleriyle hazırlanmış başarı testi, kavram karikatürlerini içeren çalışma yaprakları kullanılmıştır. Çalışma, deney grubunda "Işık" ünitesi işlenirken 4 hafta süresince uygulanmıştır. Kontrol grubunda "Işık" ünitesi programa uygun olarak işlenmiştir. Konu her iki grupta da işlendikten sonra, sontest uygulanmış, ardından gruplar arası puan farkları verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan Mann Whitney U-testi ile karşılaştırılmıştır. Deney grubunun sontest sıra puanları ile kontrol grubunun sontest sıra puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Kavram karikatürlerinin öğrencilerin bilgiyi sorgulayarak derinlemesine öğrenmelerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Kavram karikatürleri, kavram yanlışlığı, fen eğitimi

Concept Cartoons Effect on Information Inquiry, and Deepen Learning: 7th grade "Light" Unit Sample

Abstract

The purpose of this study was to provide a deep and higher level understanding of science concepts in seventh grade "Light" unit through concept cartoons. Pre/post-test kontrol group quasi-experimental design was used. Participants were 52 seventh grade students from two different classrooms in a primary school in Istanbul. For selecting the classrooms, pre-test results were considered and two classrooms with no significant achievement gap were selected. Data were collected through concept cartoons achievement test and worksheets. Experimental group received a 4-week instruction that integrates concept cartoons within the "Light" unit. while control group received the regular instruction. After the instruction, both groups received the post-test. Post-test scores of the experimental and control group were compared using nonparametric Mann Whitney U-test since the data did not show normal distribution. Experimental group's mean rank scores were significantly higher than that of control group. It was concluded that concept cartoons can be an effective tool in deep and more accurate understanding of scientific concepts.

Keywords: Concept cartoons, misconceptions, science education

* Küçükçekmece Gültepe İlkokulu, e-mineraslan@hotmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, sibel.kaya@kocaeli.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, dogangullu@kocaeli.edu.tr

1. Giriş

Gallagher (2007) fen ve teknoloji derslerinde bilginin öğrenilmesine odaklanılıp, bilimin doğası göz ardı edildiğinden öğrencilerin feni yaşamlarına uyarlamalarından çok, bilgileri ezberlemek zorunda kaldıklarını ifade etmektedir. Bu nedenle öğrencilerin düşünce becerilerini kullanarak soruyu analiz edip, cevap oluşturup, bilimsel bir şekilde anlatabilmeleri beklenen Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS) ve Programme for International Student Assessment (PISA) gibi uluslararası sınavlarda öğrencilerimizin başarısının ortalamasının altında olduğu bilinmektedir. Düz anlatım, soru-cevap, gösteri deneyi gibi öğretmen merkezli yöntemler, öğrencilerin bilimsel düşünme, sorgulama ve eleştirel düşünme gibi yeteneklerini geliştirmede yetersiz kaldığından dolayı son yıllarda ülkemizde uygulanan fen programında öğrencinin ön bilgilerine önem veren ve aktif katılımını sağlayan öğrenme yaklaşımı olan yapılandırıcı yaklaşım esas alınmıştır. Uygulanan bu programda kullanılan yöntemler öğrencilerin bilimsel düşünme, sorgulama ve eleştirel düşünme gibi yeteneklerini geliştirerek; ezber yaparak gerçekleştirdikleri yüzeysel öğrenmelerinin önüne geçmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2006). Öğrencilerin bu yeteneklerini geliştirerek öğrenmelerini sağlayan yöntemlerden birisi kavram karikatürleriyle yapılan öğretim yöntemidir.

Kavram karikatürlerinde iki ya da daha fazla karakterin günlük yaşamda karşılaşılan bir olay hakkında karşılıklı soruları ya da fikirleri, konuşma balonları biçiminde sunulmaktadır (Naylor ve Keogh, 2000). Kavram karikatürleri ilk olarak Brenda Keogh ve Stuart Naylor tarafından 1991 yılında geliştirilmiştir. Kavram karikatürü stratejisi ilk geliştirildiği zamanlarda öğrencileri düşünmeye sevk etmeyi, görüşlerini ortaya çıkarmayı ve yaşadıkları zihinsel çelişkileri tartışma yoluyla çözmeyi amaçlamıştır (Naylor, Keogh ve Downing, 2007). Sonraki yıllarda Brenda Keogh ve Stuart Naylor kendi öğretmenlik tecrübeleri ve öğrencilerden alınan geri dönüşler doğrultusunda kavram karikatürlerine yeni özellikler eklemiştir.

Naylor ve Keogh (2011)'a göre Kavram karikatürlerinde bulunması gereken özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir.

Kavram karikatürleriyle bilimsel düşünceler günlük yaşamdaki olaylarla ilişkilendirilerek aktarıldığı için özgüveni az olan öğrencilerin bile fen konularıyla ilgilenmesini sağlar.

Bilimsel görüşleri de içeren farklı görüşlere yer verir.

Boş bir konuşma baloncuğu bulunur, daha önce dialogta açıklanmamış farklı fikirlerin olduğuna dair izlenim verir ve alternatif fikirler bulmaları konusunda öğrencileri teşvik eder.

İfadeler günlük konuşma dilinde yazılır.

Tüm alternatif görüşler eşdeğer statüdedir. Bütün görüşlerin geçerli olabileceği vurgulanarak öğrencilerin özgüvenleri desteklenir.

Konuşma balonları, yaygın kavram yanlışlarını içerir ve öğrencilerin oluşabilecek kavram yanlışlarını önlemeye yardımcı olur.

Dabell (2008)'e göre kavram karikatürleri uygulanırken izlenebilecek yol aşağıdaki gibi sıralanabilir.

Öğrenciler karikatürler yardımıyla kavram karmaşasına yöneltilir.

Öğrencilere bir tartışma ortamında konu hakkındaki kişisel görüşlerini belirtmek için uygun ortam sağlanır.

Öğrenciler küçük grup tartışmalarına teşvik edilir.

Ortak bir sonuca varılmaya çalışılır.

Varılan ortak fikirler sınıf ile paylaşılması sağlanır.

Küçük grupların sonuç fikirleri bütün sınıf üyeleriyle tartışılır.

Öğrencilerin fikirlerinin nasıl değiştiği değerlendirilir.

Varılan doğru fikirlerin kalıcı olması için pekiştirme ve uygulama yapılır.

Kavram karikatürlerinin Fen ve Teknoloji öğretiminde kullanılmasının, öğrenci başarısını önemli ölçüde artırdığı görülmektedir (Keogh ve Naylor, 1999; Naylor ve Keogh, 1999a, 1999b). Kavram karikatürleri Fen ve Teknoloji dersinde çeşitli konularda, kavram yanlışlarının belirlenmesinde ve giderilmesinde birçok araştırmada kullanılmıştır.

Stephenson ve Warwick (2002) çalışmalarında öğrencilerin ışık konusuna ilişkin yaygın kavram yanlışlarını tartışmışlar ve ışık konusunu öğrenme sürecini desteklemesi amacıyla kavram karikatürlerinin kullanım örneklerine yer vermişlerdir. Çalışma 10-11 yaşlarındaki tüm sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışmada gölge oluşumu ile ilgili 2 farklı kavram karikatürü kullanılmış ve öğrencilerin konu hakkında verdikleri yanıtlar öğretmen tarafından incelenerek yorumlanmıştır. Öğrenme ve öğretim sürecinde kavram karikatürlerinin öğrenciler ve öğretmenlere katkıları vurgulanmıştır.

Gölgeli ve Saraçoğlu (2011), ilköğretim 6. sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında yer alan "Işık ve Ses" ünitesinin öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Yetmiş yedi öğrenciye uygulanmış öntest-sontest kontrol gruplu modele uygun deneysel bir çalışmadır. Kavram karikatürlerinin öğrencinin akademik başarısını artırmada etkili olduğunu saptamışlardır. Yine deneysel modelle yapılan Duran ve arkadaşlarının (2011) çalışmasında ilköğretim fen öğretiminde kullanılan kavram karikatürlerinin öğrencilerin kavram yanlışlarını gidermede etkisi incelenmiştir. Çalışma "Maddenin Tanecikli Yapısı" ünitesi "Atom" konusunda, 6. sınıfta öğrenim gören toplam 50 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle

yapılan görüşmeler sonucunda kavram karikatürleri hakkında pozitif düşünceye sahip olduklarını belirlenmişlerdir. Kavram karikatürlerin kavram yanlışlarını gidermede etkili olduğu saptamışlardır.

Erdoğan ve Özgeç (2012), kavram karikatürlerinin, 7. sınıf öğrencilerinin sera etkisi ve küresel ısınma konularında var olan kavram yanlışlarının giderilmesi üzerindeki etkisi tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini 17 öğrenci oluşturmuştur. Basit deneysel desenin kullanıldığı çalışmada, veri toplama aracı olarak akademik başarı testi ve mülakat kullanılmıştır. Yapılan mülakatlar sonucunda, kavram karikatürlerinin öğrenmeyi eğlenceli hale getirmede ve hatırlamayı kolaylaştırmada, kavram yanlışlarını gidermede büyük ölçüde etkili sonucuna ulaşılmıştır.

Kavram karikatürlerine ilişkin yapılan yarı deneysel desenli çalışmalar da yukarıdakilerle benzer sonuçlar vermiştir. İlköğretim 7. sınıf Fen Bilgisi dersinde çevre konularının karikatür tekniği ile öğretiminin, programa dayalı öğretime göre öğrencilerin fen başarısına, çevreye yönelik tutumlarına ve fen bilgisi ders kitaplarına yönelik tutumlarına etkisinin farklılık gösterip göstermeyeceğini saptamak için Özalp (2006) yarı deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçları, karikatür tekniğinin Fen Bilgisi dersinde öğrenci başarısını arttırmada programa dayalı yöntemle göre daha etkili olduğunu ve kalıcılık düzeyinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Karikatür tekniğinin geleneksel yöntemle göre Fen ve Teknoloji ders kitaplarına yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu saptanmış ama çevreye yönelik tutumlarında herhangi bir değişiklik gözlenmemiştir. Benzer şekilde, Fen ve Teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi araştırmak amacıyla Evrekli ve Balım (2010) "Madde ve Isı" ünitesinde, 34 öğrenciden oluşan çalışma grubu ile yarı deneysel desenli bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada zihin haritalarının ve kavram karikatürlerinin kullanımına dayalı etkinliklerin fen ve teknoloji derslerinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarının ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarının gelişimi konusunda yararlı olabileceği sonucuna varılmıştır.

Kavram karikatürü karakterlerince teşvik edilen dialog ortamı öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını artırırken (Balım ve İnel, 2011; Balım, İnel ve Evrekli, 2009), onları cesaretlendirerek pasif öğrenme ortamından kurtarır ve düşünmeye, aktif öğrenmeye sevk eder. Böylece öğrencilerin konuyu derinlemesine anlaması sağlanır (Foley, Boylan ve McTeaman, 2011).

Alan yazını incelendiğinde kavram karikatürlerinin genel olarak kavram yanlışlarının belirlenmesinde

kullanılmış ve akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Bu çalışma ise öğrencilerin öğrenmekte güçlük çektiği ve kavram yanlışlarının en çok olduğu konulardan biri olan 7. sınıf "Işık" ünitesinin öğretiminde (Hapkiewics ve Hapkiewics, 1998), öğrencilerin ezberleyerek yüzeysel öğrenmelerinin önüne geçip, kavram karikatürleri yoluyla düşünmeye sevk edilip derinlemesine öğrenmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.

2. Yöntem

Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu modele uygun yarı deneysel bir çalışma olarak desenlenmiştir (Singh, 2007).

2.1. Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu 2012-2013 öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bir ilköğretim okulunun 7. sınıf şubelerine uygulanan öntest sonuçları göz önünde bulundurularak başarı test sonuçları arasında anlamlı fark olmayan iki şubesi seçilmiştir. Çalışma grubu, 26'sı kontrol grubu, 26'sı deney grubu olmak üzere toplam 52 öğrenciden oluşmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kavram karikatürleriyle hazırlanmış başarı testi, kavram karikatürlerini içeren çalışma yaprakları kullanılmıştır.

2.2.1. Başarı Testi

Araştırmacı tarafında kavram karikatürlerinin bulunduğu 12 soruluk bir başarı testi geliştirilmiştir. Kavram karikatürü karakterlerinin savunduğu görüşlerin genel olarak alan yazında bulunan kavram yanlışlarını içermesine dikkat edilmiştir. Testin geliştirilme aşamasında uzman görüşü alınmıştır. Geliştiren bu test öntest ve tekrar sontest olarak 4 hafta arayla uygulanmıştır. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında aynı okulda 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerde pilot uygulaması yapılmıştır. Cronbach Alpha katsayısı 0,684 olduğu saptanmıştır. Soru sayısı az olduğundan bu değer testin güvenli sayılması için yeterli kabul edilebilir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011).

2.2.2. Kavram Karikatürü İçeren Çalışma Yaprakları

Öntest uygulandıktan sonra araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma yapraklarıyla deney grubunda öğretim yapılmıştır. Hazırlanan çalışma yapraklarında kavram yanlışlarına sahip karikatür karakterleri ve bilimsel bir açıklaması olan karikatür karakterleri ve bu karikatür karakterlerinin açıklamalarını destekleyici veriler yer almıştır. Öğrencilerin bu verileri kullanarak karşı tarafın açıklamasını çürütmesi istenmiştir.

2.3. Öğretim Süreci

Çalışma deney grubunda Işık ünitesi işlenirken 4 hafta süresince önceden hazırlanmış 10 farklı çalışma yaprağı, heterojen bir şekilde oluşturulan gruplardaki öğrencilere dağıtılarak yapılmıştır. Öğrencilerden çalışma yapraklarındaki yönlendirici soruları dikkate alarak, çalışma yapraklarını okumaları istenmiştir ve daha sonra grup içinde tartışarak ortak bir karara varmaları söylenmiştir. Araştırmacı grupları tek tek dolaşarak ulaşılan kararların doğru olup olmadığını kontrol ederek, yanlış kararların düzeltilmesi için bir grup üyesi gibi tartışmaya katılarak rehberlik etmiştir. Daha sonra grupların vardığı sonuçlar tüm sınıfta tartışılmıştır. Kontrol grubunda ise programa dayalı etkinliklerde ders işlenmiştir. Çalışma tamamlandıktan 2 hafta sonra sontest uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Öğrencilerin öntest ve sontest olarak uygulanan başarı testinden aldıkları puanların analizi SPSS 18 programı yardımıyla yapılmıştır. Başarı testinde hem doğru kavram karikatürünü seçen hem de

doğru yorum yapan öğrenci 2 puan, sadece doğru karakteri seçen öğrenci 1 puan, yanlış cevaplar ise 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Buna göre başarı testinden alınabilecek en yüksek puan 24, en düşük puan ise 0 olmaktadır. Deney ve kontrol grubuna uygulanan öntest ve sontest olarak uygulanan başarı testinden elde edilen sonuçlar normallik testine tabi tutulduğunda verilerin normal dağılım göstermediği gözlenmiş dolayısıyla, gruplara ait puanların karşılaştırılmasında parametrik olmayan Mann Whitney U-testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Kontrol ve deney grubunun ön bilgileri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına karar vermek için Mann Whitney U-testi sonuçlarına bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir. Buna göre, deney grubunun öntest sıra ortalaması 23,29 ve kontrol grubunun öntest sıra ortalaması 29,71 olarak hesaplanmıştır. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($Z = -1,598$; $p = 0,110$). Dolayısıyla iki grup ön bilgi bakımından benzer özellikler göstermektedir.

Tablo1. Deney ve kontrol grubuna ait öntest sonuçlarının karşılaştırılması için yapılan Mann Whitney U-Testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Kontrol	26	23,29	605,50	254,50	-1,598	0,110
Deney	26	29,71	772,50			

Grupların denkliliğini ve ön bilgilerini karşılaştırmak için uygulanan öntestin sonuçları değerlendirildikten sonra kontrol grubunda müfredata göre, deney grubunda ise kavram karikatürleriyle “Işık” ünitesi işlendikten sonra sontest uygulanmıştır. Uygulanan sontest puanları yine Mann Whitney U-testi ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir. Buna göre, deney grubunun sontest sıra ortalaması

nın kontrol grubunun sontest sıra ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmektedir ($Z = -3,562$; $p < 0,001$). Deney grubunun sontest ortalama puanının, kontrol grubunun sontest puanından yüksek olması ile ilgili olarak kavram karikatürleriyle yapılan öğretimin bilgiyi derinleştirerek öğrenmede daha etkili olduğu söylenebilir.

Tablo2. Deney ve kontrol grubuna ait sontest sonuçlarının karşılaştırılması için yapılan Mann Whitney U-Testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Kontrol	26	19,04	495,00	144,00	-3,562	<0,001
Deney	26	33,96	883,00			

Tablo 3’te de görüldüğü gibi kontrol grubunun öntest ortalamaları ve sontest ortalamaları arasında büyük bir farklılık olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda da “Işık” ünitesiyle ilgili kavramları büyük ölçüde öğrenmişlerdir. Fakat bilgilerini sorgu-

layarak yorum yapamadıkları ve bilgilerinin yüzeysel kalmasından dolayı ortalamalarındaki artış deney grubundaki ortalama artışından daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Deney ve kontrol grubuna ait öntest ve sontest sonuçlarının karşılaştırılması

Grup	N	Öntest Ort.	Sontest Ort.	Ortalama Artış
Kontrol	26	1,62	15,30	13,68
Deney	26	1,38	20,04	18,66

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada kavram karikatürleri kullanılarak ve kullanılmayarak yapılan öğretim arasındaki farka bakılmıştır. Bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1- Deney grubundaki öğrencilerin sontest ortalama puanları kontrol grubuna göre yüksektir. Deney grubundaki öğrencilerin bilgilerini sorgulayarak yorum yapma yeteneklerini geliştirdiği ve derinlemesine öğrenme sağladığı söylenebilir. Uygulama esnasında öğrencilere bilimsel fikri savunan ve bilimsel fikri savunmayan kavram karikatürleri verilerek katıldığı karikatürü seçmesi istenilmiş ve niçin seçtiğine yönelik sorulara verdikleri cevaplardan hareketle bu sonuca ulaşılmıştır.

Kavram karikatürleri üzerine yapılan çalışmalarda, kavram karikatürlerinin kullanımına dayalı etkinliklerin Fen ve Teknoloji derslerinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarının ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarının gelişimi konusunda, var olan kavram yanlışlarının belirlenmesi ve giderilmesinde yararlı olabileceği sonucuna varılmıştır (Balım ve Evrekli, 2010; Gölgeci ve Saraçoğlu, 2010; Erdoğan ve Özgeç, 2012). Bu çalışmanın bulguları ulaşılan bu sonuçlarla paralellik göstermektedir.

2-Kontrol grubundaki öğrencilerin sontest başarı puanları öntest başarı puanlarına göre artış göstermekle beraber deney grubuna göre düşüktür.

3-Kavram karikatürlerinin, Fen ve Teknoloji dersine karşı ilgi göstermeyen akademik başarısı düşük

olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha çok ilgisini çektiği, öğrenmeye daha istekli hale geldikleri gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, Balım ve İnel (2011), öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını kavram karikatürlerinin olumlu yönde etkilediği, Erdoğan ve Özgeç (2012) ise çalışmalarında kavram karikatürlerinin öğrenmeyi eğlenceli hale getirmede büyük ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin bilgiyi ezberleyerek yüzeysel öğrenmelerinin önüne geçmek amacıyla bilgileri sorgulamayı amaçlayan kavram karikatürleri özellikle çok kavram içeren Fen ve Teknoloji dersi başta olmak üzere diğer derslerde de kullanılması tavsiye edilmektedir.

Daha önceki araştırmalarda kavram karikatürlerinin kavram yanlışlarını belirleme ve giderme, öğrencilerin derse karşı tutumunu değiştirme üzerindeki etkileri çalışılmıştır. Bu çalışmada ise "Işık" ünitesinin öğretiminde kavram karikatürlerinin sorgulayarak bilgiyi derinleştirmedeki etkisi çalışılmıştır. Başka ünitelerde de etkili olup olmadığını araştırılabilir.

Fen ve Teknoloji öğretmenleri tarafından kolaylıkla hazırlanabilecek olan kavram karikatürleri, özellikle motivasyonu düşük sınıflarda derse katılımı artırmak ve dersi eğlenceli hale getirmek için kullanılabilir gibi kavram karikatürlerinin öğrenci katılımına etkisi gözlem ve görüşme gibi nitel veri analizi teknikleri ile incelenebilir.

Kaynakça

- Balım, A.G., İnel, D., & Evrekli, E. (2009). Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(1), 1-16.
- Balım, A. G., & İnel, D. (2011). Kavram Karikatürleri Destekli Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarına Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 169-188
- Dabell, J. (2008). Using Concept Cartoons. *Mathematics Teaching Incorporating Micromath*, 209, 34-36.
- Duran, M., Balliel, B., & Bilgili, S. (2011). Fen Öğretiminde 6. Sınıf Öğrencilerinin Kavram Yanlışlarını Gidermede Kavram Karikatürlerinin Etkisi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications Proceedings*. Antalya, Türkiye.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2011). *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi*. Beta Basım A. Ş.: İstanbul.
- Erdoğan, A., & Özgeç, L., (2012). Kavram Karikatürlerinin Öğrencilerin Kavram Yanlışlarının Giderilmesi Üzerindeki Etkisi: Sera Etkisi ve Küresel Isınma Örneği. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 41-53.
- Evrekli, E., & Balım, A. G. (2010). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Zihin Haritası ve Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algılarına Etkisi. *Bati Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, 1(2), 76-98.
- Foley, M., Boylan, B., & McTearnan, N. (2011) An Investigation of How Initial Teacher Education Supports the Development of Primary Trainees' Understanding of Philosophy for Children and Concept Cartoons. *Teacher Education Advancement Network Journal*, 2(1). <http://194.81.189.19/ojs/index.php/TEAN/article/viewFile/74/122> adresinden erişilmiştir.

- Gallagher, J. J. (2007). *Teaching Science for Understanding: A Practical Guide for Middle and High School Teachers*. Upper Saddle River, N. J.: Pearson Merrill Prentice Hall
- Gölgeli, D., & Saraçoğlu, S. (2011). Fen ve Teknoloji Dersi "Işık ve Ses" Ünitesinin Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 113-124.
- Hapkiewics, A., & Hapkiewics, W. (1998). *Misconceptions in Science*. Paper presented at National Science Teachers Association regional meeting. Denver, CO.
- Keogh, B., & Naylor, S. (1999). Concept Cartoons, Teaching and Learning in Science: An Evaluation. *International Journal of Science Education*, 21(4), 431-446.
- Köksal, E. A. (2008). *The Acquisition of Science Process Skills Through Guided (Teacher-Directed) Inquiry*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- MEB (2006). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 6., 7., 8. Sınıflar Öğretim Programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara. <http://ttkb.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Naylor S., & Keogh B. (1999a), Constructivism in the Classroom: Theory into Practice. *Journal of Science Teacher Education*, 10, 2, 93-106.
- Naylor S., & Keogh B. (1999b) Science on the Underground: an initial evaluation. *Public Understanding of Science*, 8, 1-18.
- Naylor, S., & Keogh, B. (2000). *Concept Cartoons in Science Education*. Sandbach, UK: Millgate House Publishers.
- Naylor, S., & Keogh, B. (2011, September). *Concept Cartoons: What have We Learnt?* Paper presented at the World Conference on New Trends in Science Education, Kusadasi, Turkey.
- Naylor, S., Keogh, B., & Downing, B. (2007). Argumentation and Primary Science. *Research in Science Education*, 37, 17-39.
- Özalp, I. (2006). *Karikatür Tekniğinin Fen ve Çevre Eğitiminde Kullanılabilirliği Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Serin, G. (2009). *The Effect of Problem Based Learning Instruction on 7th Grade Students' Science Achievement, Attitude Toward Science and Scientific Process Skills*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Saraçoğlu, S., & Gölgeli, D. (2010). *Fen ve Teknoloji Dersi "Işık ve Ses" Ünitesinin Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir: IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi
- Singh, K. (2007). *Quantitative Social Research Methods*. <http://books.google.com.tr/books>
- Stephenson, P., & Warwick, P. (2002). Using Concept Cartoons to Support Progression in Students' Understanding of Light. *Physics Education*, 37(2), 135-141.

Kırsal Kesimdeki Öğrencilerinin Gezici Kütüphane Kullanımı Hakkındaki Görüşleri

Gökhan GÜNEŞ*

Gökhan ATÇEKEN**

Zeynep ARSEVEN***

Fatma BACAĞ****

Halil KARAYİĞİTLER*****

Özet

Bu araştırmanın amacı, kırsal kesimdeki ilköğretim öğrencilerinin gezici kütüphane kullanımı hakkındaki görüşlerini toplamaktır. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2012- 2013 öğretim yılı, Düzce ili, Akçakoca ilçesindeki bir köye bağlı ilköğretim okulunda okuyan 38 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler açık uçlu anket yöntemi ile toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, kırsal kesimde bulunan ilköğretim öğrencilerinin büyük çoğunluğunun gezici kütüphaneyi kullandığı, bu sayede kitap temin ettikleri, okuma alışkanlıklarına katkı sağladığı, gezici kütüphanede en çok okunan kitapların hikaye ve romanlar olduğu, öğrencilerin kitapların kaybolması ve kitapları zamanında teslim edememe gibi zorluklar yaşadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Gezici Kütüphane, Kütüphane Kullanma, İlköğretim Öğrencileri.

In Rural Areas Views of Primary Students About Using of The Mobile Library

Abstract

The aim of this study is to evaluate the views of primary school students about the usage of mobile library in the rural areas. The research is based on qualitative research techniques and methods. The sample for the research is 38 primary school students of a state school who study currently in Akcakoca/ Duzce. The data has been collected by open-ended questions and analyzed by content analyzing technique. According to the results of the study, most of the primary school students in the rural areas use mobile library effectively. Mobile library makes it easier to get books and contribute to the habit of reading a book. On the other hand the books mostly read are novels and short novels. Students also have some problems like losing or have some difficulty on giving back the books borrowed.

Key Words: Mobile library, use of the library, primary students.

* Öğrt., MEB, gkhn.gunes@hotmail.com

** Öğrt., MEB, gokhanatceken@hotmail.com

*** Arş. Gör., Düzce Üniversitesi, zeyneparseven@duzce.edu.tr

**** Öğrt., MEB, sakaryali66@hotmail.com

***** Ok. Müd., MEB, hkaravigitler@hotmail.com

Giriş

Okumak, "Bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği" (Demirel, 1990: 119) olarak tanımlanmıştır. Eğitimin amacı kişilere düşünmeyi öğretmektir. İster öğrencilerin okul kütüphanelerinden yararlanmaları düşünülün, ister eğitiminin yanında bırakanların bunu bütünleyici çalışmaları için olsun, isterse normal eğitilmiş kimselerin kendilerini yetiştirmeleri düşünülün; eğitim, kütüphanelerin dışında düşünülemez. Eğitim ve kütüphane birbirinin bütünleyicisidir. Öğrenim çağında veya sonrasında bireyin mesleki ve kültürel gelişimini sürdürebilmek için rahatlıkla başvurabileceği yerlerin başında kütüphaneler gelmektedir. Kütüphanelerin kuruluş amaçlarından biri de zaten buna işaret etmektedir (IFLA, 2001).

Bu uğurda yapılabilecek hizmetler içerisinde ise, "gezici kütüphane" kavramı hem yeni hem de kökü Cumhuriyet'in ilk yıllarına dayanacak kadar eski bir hizmet olarak karşımıza çıkmaktadır. Gezici kütüphane konusundaki çalışmalar Cumhuriyet'in kuruluşu ile başlamaktadır. Ersoy'un (1963) belirttiğine göre; Cumhuriyet'in ilânından bir yıl sonra, yani 1924'te Türkiye'ye gelen ve bir iki aylık bir incelemeden sonra, eğitim ve öğretimle ilgili bir rapor veren Amerikalı ünlü eğitimci John Dewey de kütüphaneler ve özellikle gezici kütüphaneler konusunda düşüncelerini belirten açıklamalar yapmıştır.

Kütüphane hizmetlerinden faydalanamayan halkın ayağına kütüphaneyi götürmeyi amaçlayan gezici kütüphaneler, geçmişte olduğu gibi bugün de kütüphane hizmetlerinden yeterince faydalanamayan özellikle kırsal kesimdeki öğrenciler için bir fırsat kapısı olmuştur. Bu hizmetin öğrencilere götürülmesi önemlidir çünkü, "okuma alışkanlığının kazanılmasında kilit nokta ilk ve orta dereceli okullarda okuyan öğrencilerdir" (Soysal, 1988:156).

Türkiye'de kütüphane kullanımı üzerine yapılan bir araştırmada; kütüphane kullanımı konusunda nüfusun % 40'ının hayatı boyunca hiç kütüphaneye gitmediği, -birkaç kez gidenlerin oranı % 31- yalnızca % 8'inin kitap okuma amacıyla gittiği, çocuk ve gençlik kütüphanelerinin yeni yayınlardan yoksun durumda olduğu, ilköğretim ve ortaöğretim öğren-

cilerinin yararlanacağı çocuk ve gençlik kütüphanelerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Çocuk Vakfı, 2006). İşte bu nedenle kütüphane hizmetlerinin toplumun ayağına götürülmesi önemli bir anlam sahiptir.

Türkiye'de, gezici kütüphane alanında yapılan çalışma sayısı ise yok denecek kadar azdır. Yapılmış çalışmalardan bir tanesi Çapar'ın 1973 yılında Ankara İl Halk Kütüphanesine bağlı gezici kütüphane okuyucuları üzerinde yaptığı araştırmadır. Bu araştırmada varılan bir sonuca göre, okuyucuların bazı nitelikleri ile ödünç aldıkları kitaplar arasında örneğin, 10 yaş grubu çocuklarının aşk-macera romanı, aşk şiirleri, sosyoloji konularında kitap almaları gibi bazı uyumsuzlukların olduğu belirtilmiştir. Bu durum da, gezici kütüphane görevlilerinin okuyucuları yeteri kadar kendilerine uygun eserlere yönelmemesi ve kütüphane içerisinde bir yayın kataloğunun bulunmaması sonucuna bağlanmıştır (Çapar, 1984).

Günümüzde uygulanan gezici kütüphane hizmetleri her ne kadar gelişen teknoloji karşısında pasif kalıyor gibi düşünülse de, roman, hikâye, şiir gibi edebi eserlerin paylaşımı açısından faydalı olduğu söylenebilir. Ayrıca, hayatlarında varsa, okul kütüphanesi dışında- hiç kütüphane görmemiş öğrencilerin kütüphane ortamını biraz da olsa tanımalarına, gezici kütüphanenin farklı yapısı ile onların değişik bir deneyim yaşamalarına da fırsat verebilmektedir. Bu araştırmanın amacı, kırsal kesimdeki ilköğretim öğrencilerinin gezici kütüphane kullanımı hakkındaki görüşlerini toplamaktır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2012- 2013 öğretim yılı, Düzce ili, Akçakoca ilçesindeki bir köye bağlı ilköğretim okulunda okuyan 38 öğrenci oluşturmaktadır. Bu okulun seçilmesinin nedeni, gezici kütüphanenin öğrencilere ulaştığı okullardan biri olmasıdır. Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin özellikleri Tablo 1'de verilmiştir. Tabloda araştırmaya katılan öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3....., Ö38 kodlanmış şekilde bulunmaktadır.

Tablo 1 Kırsal Kesimdeki İlköğretim Öğrencilerin Özelliklerinin Frekans ve Yüzdeleri

Öğrenci Özellikleri	Öğrenci Kodları	Frekans	Toplam Yüzde	
Cinsiyet	Kız	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö10,Ö11,Ö12,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö25,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38	23	%60.5
	Erkek	Ö7,Ö8,Ö9,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö23,Ö24,Ö26,Ö27,Ö33,Ö34	15	%39.5
Sınıf	5. Sınıf	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö33,Ö34	8	%21.1
	6. Sınıf	Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18	12	%31.5
	7. Sınıf	Ö19,Ö20,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38	6	%15.7
	8. Sınıf	Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32	12	%31.5

Tablo 2'ye göre kırsal kesimdeki öğrencilerin gezici kütüphane hakkında bilgileri gezici kütüphanelerin işlevi (% 86.84), fiziki özellikleri (%23.6) ve gelme sıklığı (%21) temalarında toplanmıştır. İşlevi ve fiziksel özellikleriyle ilgili olarak Ö17 kodlu öğrenci " Gezici kütüphaneler bize kitap temini sağlıyor, kitap ödünç alabiliyoruz. Büyük

beyaz bir turla bize kitap getiriyorlar. Böylece kütüphane bizim ayağımıza gelmiş oluyor." görüşünde bulunmuştur. Ö11 kodlu öğrenci ise gezici kütüphaneyle ilgili " Büyük bir araç. İçinde çeşitli kitaplar var. Okullara kitap dağıtıyorlar." ifadesini belirtmiştir.

Tablo 3 Kırsal Kesimdeki İlköğretim Öğrencilerinin Gezici Kütüphaneyi Kullanım Amaçları İle İlgili Görüşleri

Ana tema	Alt temalar	Öğrenciler	Görülme Sıklığı	Toplam Yüzde
Kullanım amacı	Kitap okumak	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö10,Ö12,Ö14,Ö15,Ö16,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö30,Ö31,Ö38	25	%65.7
	Bilgilenmek	Ö9,Ö11,Ö13,Ö17,Ö21,Ö28,Ö29,Ö33,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38	11	%28.9
	Okumayı geliştirmek	Ö8,Ö9,Ö13,Ö17,Ö32	5	%13.1

Tablo 3'e göre, kırsal kesimdeki ilköğretim öğrencilerinin gezici kütüphane kullanım amaçları incelendiğinde; daha çok kitap okuma(%65.7), bilgilenmek (%28.9) amaçlı kullanıldığı bazı öğrencilerin de okumalarını geliştirmek(%13.1) amaçlı kullandığı görülmüştür. Ö36 kodlu öğrenci gezici kütüphaneyi kullanma amacını şöyle ifade etmiştir:

"Evet. Kültürlü eğitimli ve çok kitap okumuş bir insan olmak için kullanıyorum." . Ö9 kodlu öğrenci de " Gezici kütüphane geldiğinde kullanmaya çalışıyorum. Kitap okuyarak bilgi hazinemi geliştirmeyi amaçlıyorum. Okumamı geliştirmeyi amaçlıyorum.". Cevaplar doğrultusunda öğrencilere fırsat verildiğinde kendilerini geliştirmeye çalıştıklarını söyleyebilir.

Tablo 4 Kırsal Kesimdeki İlköğretim Öğrencilerinin Gezici Kütüphanede Bulunan Kitaplar ile İlgili Görüşleri

Ana tema	Alt temalar	Öğrenciler	Görülme Sıklığı	Toplam Yüzde
Gezici kütüphanede bulunan kitap türleri	Şiir	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö9,Ö10,Ö19,Ö20,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38	13	%34.2
	Hikaye	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö24,Ö25,Ö30,Ö31,Ö33,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38	25	%65.7
	Masal	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö10,Ö14,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö25	14	%36.8
	Roman	Ö1,Ö3,Ö4,Ö6,Ö8,Ö11,Ö14,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö25,Ö35,Ö37,Ö38	16	%42.1
	Dergi	Ö13	1	%2.6

	Fıkra	Ö21,Ö31	2	%5.2
	Her tür	Ö12,Ö22,Ö23,Ö26,Ö27,Ö28	5	%13.1
Gezici	Şiir	Ö1, Ö2,Ö4,Ö20,Ö31,Ö35	6	%15.7
kütüphanede	Hikaye	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18, Ö24,Ö31,Ö33,Ö36,Ö37,Ö38	15	%39.4
tercih edilen	Masal	Ö6,Ö14,Ö16,Ö17,Ö31	5	%13.1
kitap türleri	Roman	Ö4,Ö12,Ö14,Ö17,Ö19,Ö20,Ö22,Ö23, Ö24,Ö25,Ö28,Ö30,Ö31,Ö36,Ö37	15	%39.4
	Deneme	Ö31	1	%2.6

Tablo 4'e göre kırsal kesimdeki öğrencilere göre gezici kütüphanede şiir, hikaye, roman, masal, dergi, fıkra türünde kitaplar bulunmaktadır. Öğrenciler en çok hikaye (%39.4) ve roman (% 39.4) türünde kitapları okumayı tercih etmektedir. Ö11 kodlu öğrenci bununla ilgili "Roman, hikaye, vb. türü eğlenceli ve bilgilendirici kitaplar

bulunuyor. Bilgilendirici, eğlenceli kitaplardan yararlanıyorum." görüş bildirmiştir. Kütüphanede bulunan kitap türleriyle öğrencilerin okumayı tercih ettiği kitap türlerinin benzer olması, gezici kütüphanenin amaca hizmet ettiği hakkında fikir verebilir.

Tablo 5 Kırsal Kesimdeki İlköğretim Öğrencilerinin Gezici Kütüphanenin Okullara Geliş Sıklığı ile İlgili Görüşleri

Ana tema	Alt temalar	Öğrenciler	Görülme Sıklığı	Toplam Yüzde
Geliş sıklığı	Ayda bir gelmektedir	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10, Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18, Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26, Ö27,Ö28,Ö29,Ö31,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38	36	%94.7
	Ayda bir gelebilir	Ö5,Ö12,Ö31	3	%7.8
	Üç haftada bir gelebilir	Ö1,Ö2,Ö3,Ö17,Ö28	5	%13.1
	İki haftada bir gelebilir	Ö4,Ö6,Ö8,Ö19,Ö21,Ö22,Ö35,Ö37	8	%21.0
	Haftada bir	Ö7,Ö9,Ö20,Ö26,Ö32,Ö34,Ö36,Ö38	7	%18.4
	Daha sık gelmelidir	Ö10,Ö11,Ö30	3	%7.8
İstenen sıklığın nedeni	Okumayı geliştirmek	Ö4,Ö8,Ö27	3	%7.8
	Süre yetersiz	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10, Ö11,Ö17,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö26,Ö28,Ö30,Ö32,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38	25	%67.8
	Kitap sayısı yetersiz	Ö6,Ö21,Ö28,Ö37	4	%10.5
	Süre yeterli	Ö5,Ö12,Ö14,Ö15,Ö18,Ö24,Ö25,Ö29, Ö31,Ö33	6	%15.8
	Kitapları sevmek	Ö19,Ö35,Ö38	3	%7.8

Tablo 5'e göre gezici kütüphane kırsal kesimdeki okula çoğunlukla ayda bir gelmektedir. Kırsal kesimdeki öğrenciler okullarına gelme sıklığıyla ilgili ayda bir gelmeye devam edebileceği, üç haftada bir gelebileceği, iki haftada bir gelebileceği, haftada bir gelebileceği temaları hakkında görüş bildirmiştir. Öğrencilerin %15.8'i gezici kütüphanenin geliş süresini yeterli bulurken %67.8'i yetersiz bulmaktadır. Ö36 kodlu öğrenci geliş sıklığı ile ilgili olarak: "Ayda bir geliyor. Haftada bir gelmesini isterim; çünkü değişik ve çok kitap okumak istiyorum." ifadesinde bulun-

muştur. Ö5 kodlu öğrenci "1 ay arayla gelmektedir. 1 ay sıklıkta gelmesini isterim çünkü bazı öğrenciler yavaş okuyor, kitaplar hemen bitmiyor." görüşünü belirtirken, Ö19 ise "Ayda bir gelmektedir. 15 günde bir gelmesini isterdim çünkü bu sayede daha çok kitap okumuş olurum." görüşünü belirtmiştir. Verilen cevaplardan da anlaşıldığı gibi öğrenciler gezici kütüphanelerin okullara daha sık gelmelerini istemektedir.

Tablo 6 Kırsal Kesimdeki İlköğretim Öğrencilerinin Gezici Kütüphanede Bulunması Gereken Materyaller İle İlgili Görüşleri

Ana tema	Alt temalar	Öğrenciler	Görülme Sıklığı	Toplam Yüzde
Materyaller	Kaynak yeterli	Ö1,Ö2,Ö11,Ö12,Ö26	5	%13.1
	Bilgisayar	Ö3,Ö4,Ö5,Ö8,Ö9,Ö13,Ö14,Ö17,Ö20, Ö25,Ö33,Ö35	12	%31.5
	İnternet	Ö8,Ö9,Ö10,Ö15,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21, Ö22,Ö23,Ö25,Ö28,Ö33,Ö34,Ö35,Ö37	16	%42.1
	Video	Ö7,Ö17,Ö29,Ö30,Ö31,Ö34,Ö37	7	%18.4
	Ders materyalleri	Ö13	1	%2.6
	Dergiler	Ö16	1	%2.6
	3 boyutlu materyaller	Ö38	1	%2.6

Tablo 6'ya göre; öğrencilerin %13.1'i kütüphanedeki kitapların yeterli olduğunu belirtirken, %31,5'u bilgisayar olması gerektiği, %42.1'i internet bulunması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Ö2 kodlu öğrenci bu konuda " Bence gezici kütüphanelerin içinde bir sürü kitap var. O yüzden teknolojik aletler kitapların yanında olmaz", Ö11 kodlu öğrenci ise "Sadece kitap olmasını isterim. Çünkü internet, bilgisayar vb. olursa kimse kitap okumaz" diyerek, kitap-

ların bulunduğu bir ortamda teknolojik aletlerin bulunmaması gerektiğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra aksi yönde görüş bildiren öğrenciler de olup, Ö17 kodlu öğrenci "video ve bilgisayar olmasını isterdim, çünkü bunlar insana daha çok bilgi verir", Ö23 kodlu öğrenci "internet olmasını isterdim çünkü kitapta bulamadığımız bilgiyi buluyoruz" şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 7 Kırsal Kesimdeki İlköğretim Öğrencilerinin Gezici Kütüphaneden Kitap Ödünç Alma ile İlgili Görüşleri

Ana tema	Alt temalar	Öğrenciler	Görülme Sıklığı	Toplam Yüzde
Ödünç alma	Süre yeterli	Ö1,Ö2,Ö3,Ö6,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö16,Ö17,Ö18,Ö21,Ö22,Ö23,Ö25,Ö26,Ö27,Ö29, Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38	29	%76.3
	Süre yetersiz	Ö4,Ö5,Ö7,Ö10,Ö15,Ö19,Ö28	7	%18.4

Tablo 7'ye göre kırsal kesimdeki öğrencilerin %76.3' ü ödünç alma süresini yeterli bulurken, %18.4'lük bir grup ise ödünç alma sürelerinin yeterli olmadığını dile getirmiştir. Bununla ilgili Ö13 kodlu öğrenci "Bir aylığına alıyoruz. Süre çok fazla. Kitapları okuyabilmek için yeterli olduğunu düşünüyorum." görüş bildirirken, Ö10 kodlu öğrenci ise " Ödünç alma süremiz yeterli olmuyor, daha

uzatılabilir. Bu sayede bizde süre uzatma yapmak zorunda kalmayız." görüş bildirmiştir. Oranlar ışığında öğrencilerin kitap ödünç alma sürelerinden genel olarak memnun oldukları ancak, azımsanamayacak bir kısmının da verilen süreleri yeterli bulmadıkları için zamanlama konusunda farklı alternatiflerin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Tablo 8 Kırsal Kesimdeki İlköğretim Öğrencilerinin Kütüphaneye Olan İlgileri Hakkındaki Görüşleri

Ana tema	Alt temalar	Öğrenciler	Görülme Sıklığı	Toplam Yüzde
Kütüphaneye karşı tutum	İlgimiz artışı oldu	Ö1,Ö2,Ö3,Ö6,Ö8,Ö10,Ö12, Ö14,Ö15,Ö18,Ö19,Ö21, Ö24,Ö29,Ö36,Ö35	16	%42,1
	İlgi değişmedi	Ö25,Ö30,Ö33	3	%7,8
	Kitap okumada artış oldu	Ö1,Ö2,Ö12,Ö19	4	%10,5

Tablo 8'e göre gezici kütüphanenin, öğrencilerin % 42,1 inin kütüphanelere olan ilgisini arttırdığı görülmektedir. Ö3 kodlu öğrenci bu konuda şu açıklamada bulunmuştur: "Kütüphanelere olan ilgim arttı. Çünkü gezici kütüphanenin içi çok büyük, birçok kitaba ulaşabiliyoruz. Okul

kütüphanemiz yeterli değildi. Gezici kütüphanenin okulumuza gelmesinden memnunuz.". Kitapların tır içerisinde olması, klasik kütüphane ortamını farklılaştırdığı için, öğrencilerin kütüphanelere olan ilgisini arttırdığı söylenebilir. Ayrıca, gezici kütüphaneye olan ilgi artışının

aynı zamanda kitaba olan ilgiyi, beraberinde kitap oku-

mayı da arttırdığını söyleyebilir.

Tablo 9 Kırsal Kesimdeki İlköğretim Öğrencilerinin Kütüphane Kullanımında Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri Hakkındaki Görüşleri

Ana tema	Alt temalar	Öğrenciler	Görülme Sıklığı	Toplam Yüzde
Karşılaşılan zorluklar	Kitaplar seviyeye uygun değil	Ö1,Ö2,Ö6,Ö30,Ö32	5	%13.1
	Kitapları evde unutma	Ö1,Ö2,Ö35,Ö36,Ö37	5	%13.1
	Kitapların kaybolması	Ö3,Ö4,Ö8,Ö9,Ö10,Ö15,Ö18,Ö33,Ö34,Ö38	10	%26.3
	İstenen her kitabın alınamaması	Ö3,Ö29	2	%5.2
	Gezici kütüphanenin küçük olması	Ö5	1	%2.6
	Gezici kütüphanenin sık gelmemesi	Ö11,Ö14,Ö15,Ö18	4	%10.5
	Aranan kitapların bulunamaması	Ö6,Ö19,Ö22,Ö23	4	%10.5
Zorluk yok	Ö17,Ö21,Ö26,Ö27,Ö28,Ö31	6	%15.7	
Çözüm önerileri	Seviyeye göre kitaplar ayrılmalı	Ö1,Ö2,Ö3,Ö7,Ö30	5	%13.1
	Ödünç alma süresi uzatılmalı	Ö1,Ö2,Ö32,Ö35	4	%10.5
	Bilgisayarla kayıt alınması	Ö3	1	%2.6
	Kitaplar için özel dolap, çanta vb. olmalı	Ö4,Ö9,Ö33,Ö34,Ö37	5	%13.1
	Gezici kütüphanenin sık gelmesi	Ö8,Ö11,Ö13,Ö14	4	%10.5
	Gezici kütüphanenin iç düzeninin iyileştirilmesi	Ö5,Ö13,Ö19,Ö22,Ö23,Ö29,Ö38	7	%18

Tablo 9'a göre, öğrencilerin gezici kütüphane hizmetlerinden faydalanırken yaşadıkları sorunlara ilişkin, öğrencilerin %15.7' sinden herhangi bir sorun yaşamadıklarına yönelik cevap gelirken, yalnız 1 öğrenciden gezici kütüphane tırının içinin küçük olması yönünde gezici kütüphanenin fiziksel şartları ile ilgili bir sorun dile gelmiştir. Geriye kalan öğrencilerden, ağırlıklı olarak, kitapların kaybolması (%26.3), kitapların teslimi zamanında kitapların evde unutulması(%13.1), kitapların seviyeye göre kitapların ayrılması(%13.1), gezici kütüphanenin sık gelmemesi(%10.5) ve aranan kitapların bulunamaması(%10.5) şeklinde, kitap odaklı farklı cevaplar gelmiştir. Öğrenciler, gezici kütüphane hizmeti sırasında karşılaştıkları zorluklara çözüm olarak, seviyelerine uygun kitaplar gelmesi gerektiğini(%13.1), kitapların kaybolması sorununa karşılık ise kitaplar için özel dolap, çanta vb. olması(%13.1) ve kitapların kayıt altına alınması(%2.6) gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, gezici kütüphane tırına ilişkin de, tırın iç düzeninin iyileştirilmesi(%18) gerektiği yönünde öneriler getirilmiştir. Ödünç alma sürelerinin kısalığına karşılık, sürenin uzatılması(%10.5) ve öğrencileri teşvik edici çalışmaların yapılması(%2.6) gerektiği de getirilen öneriler arasında bulunmaktadır. Ö22 kodlu öğrenci gezici kütüphane kullanırken yaşadığı sıkıntılar hakkında "Bazı zamanlar aradığımız kitapları bulamıyoruz. O yüzden zorluk çıkıyor." görüşünü bildirirken, Ö3 kodlu öğrenci " Kitaplar hep bir rafta. 7'lerin, 8'lerin,

6'ların ... kitaplarını ayrı bir dolaba koyabilirler." ve Ö32 kodlu öğrenci "Kitap büyük olunca zaman yetmiyor ve erkenden vermek zorunda kalıyorum, bu yüzden süre uzatılabilir." önerilerinde bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre gezici kütüphanenin, kütüphaneye ulaşamayan öğrencilere kitap temin ettiği için eğitimde fırsat eşitliğine katkı sağladığı söylenebilir. Öğrencilere fırsat verildiğinde kendilerini geliştirmeye çalıştıkları ve öğrencilerin çoğunun bu konuda istekli davrandıkları görülmektedir. Öğrencilerin, araştırma yapabilmek ve güncel bilgiye ulaşabilmek için gezici kütüphanede internet, bilgisayar ve video gibi farklı materyallerin bulunmasının ihtiyaçlarını gidermek açısından bir gereklilik olduğu gibi ilgi dağıtıcı bir unsur olmamasına da dikkat edilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin çoğunluğu kitap ödünç alma süresini yeterli bulurken gezici kütüphanede bulunan kitap sayısını yeterli bulmayıp gezici kütüphanenin okullarına daha sık gelmesi görüşünü savunmuşlardır. Kitap okumayı öğrencilerimiz açısından bir yaşam tarzı haline getirebilmek için gezici kütüphanelerdeki kitap sayısı artırılmalı, kütüphaneden yararlanmak üzere zaman ayarlaması da öğrencilerin istekleri doğrultusunda yapılmalıdır.

Öğrenciler aradıkları kitabı bulamamaktan, kütüphanenin fiziksel yetersizliğinden zorluk yaşamaktadır. Öğrenciler aradıkları kitapları kütüphanede bulabilmeli, olmayan

kitaplar ise en kısa zamanda temin edilmelidir. Kütüphane ortamlarının farklılaştırılması ilgi çekmesi açısından faydalı olacaktır.

Gezici kütüphanelerde kitap tanıtımının olması ve stantlarda yeni kitapların tanıtılması öğrencilerin gezici kütüphanelerden daha iyi yararlanabilmek için getirdiği çözüm

önerilerindedir. Kitap seçimi için kitabın içeriğini tanıtıcı nitelikte çalışmalar yapmak kütüphanenin içerisinde gezinti sağlamak, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını geliştirmesi açısından faydalı olacaktır. Kütüphanenin tırın içerisinde yer alması öğrencilerin dikkatini çektiğinden kütüphaneye olan ilgilerinin arttığı söylenebilir.

Kaynakça

- Çapar, B. (1984). Gezici Kütüphane Okuyucuları Üzerinde Bir Araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 33(2).<http://tk.kutuphaneci.org.tr/index.php/tk/article/view/951/1902> adresinden 20.04.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Çocuk Vakfı. (2006). *Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yay.
- Demirel Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler-Yöntemler-Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları-6. (İkinci Baskı), Şafak Matbaası.
- Ersoy, O. (1963). Gezici Kütüphaneler II. *Türk Kütüphaneciliği*, 12(1-2).
<http://tk.kutuphaneci.org.tr/index.php/tk/article/view/314/628> adresinden 22.05.2013 tarihinde erişilmiştir.
- IFLA (2001). *The Public Library Service: Ifla/Unesco Guidelines For Development*, München: K. G. Saur.
- Soysal, Ö. (1988). Türkiye'de Gençlere Özgü Okuma Davranışları.*Türk Kütüphaneciliği*, 2(4), 151-158.
<http://tk.kutuphaneci.org.tr/index.php/tk/article/view/1059/2118> adresinden 21.04.2013 tarihinde erişilmiştir.

Öz sistem Ölçeği: Pilot Çalışma

Serhat Arslan*

Yücel Gelişli**

Özet

Bu araştırmanın amacı Öz Sistem Ölçeği'ni geliştirmek ve güvenilirliğini incelemektir. Araştırma 314 ilköğretim öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada geçerlik çalışmaları olarak yapı ve uyum geçerlikleri, güvenilirlik çalışmaları olarak ise iç tutarlılık ve madde analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda. Ölçeğin iki faktörlü yapısının doğrulanması amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizinde uyum değerlerinin anlamlı olduğu görülmüştür.. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları ölçeğin bütünü için .87, birinci alt ölçeği için .87, ikinci alt ölçeği için .88 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak algılanan Öz sistem Ölçeği'nin eğitim ve psikoloji alanında kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öz sistem, sistem, güvenilirlik.

Self-System Scale: Pilot Study

Abstract

The aim of this research is to examine the validity and reliability of the Self system Scale. The sample of this study consisted of 314 primary school students. Results of confirmatory factor analysis demonstrated that the sixteen items loaded on two factors have emerged which account for the of the total variance. Confirmatory factor analysis showed that the two-factor model fitted the data (). The internal consistencies were .83 for entire scale, .87 for the first sub dimension, .88 for the second dimension. According to these findings the Self system Scale can be named as a valid and reliable instrument that could be used in the field of education.

Keywords: Self system, validity, reliability

1.Giriş

Öz sistem, insanların eğitim sürecinde içsel başarılarının değerlendirilmesini içermektedir (Liskala ve diğ. 2004 , s. 150). Hadwin ve Oshige (2011) öz sistemi, çevresel olarak benimsenen bir disiplin olarak ifade etmektedir. Bu bakış açısı ile öz sistem denetleyici ve ortaklaşa eserlerin ele alınmaktadır.

Öz sistemli öğrenme, insanın öğrenme süreçlerini idrak etme ve denetlemesidir. . Bu şekilde insan birincil olarak hedef belirleyerek, bu hedeflere ulaşmaya yardım edecek üstbilişsel süreçleri kontrol ederek, hayatına uygulayabilmelidir. (Schunk ve Zimmerman, 1994). Öz sistemli öğrenme, üst düzey düşünme becerilerini içermektedir. Biliş, veri işleme, verileri belleğe kaydetme ve gerektiğinde ileme almaktadır. bilişötesi, bireyin üst düzey düşünme becerilerini içermektedir ve motivasyon ise, zihinsel süreçlerin etkili bir şekilde ele alınarak işlenmesi ve ilerlemesini sağlamaktadır ve (Schraw ve diğ. 2006).

Öz sistemin kuramsal temelleri zihinsel süreçleri içerecek biçimde , eğitim ortamları içerisinde uygulanmış çalışmaları olan Albert Bandura'nın (1997) sosyal öğrenme kuramına kadar gitmektedir.. Eğitimsel içerikler öğrenme sürecinde, zihinsel ve güdülenme faktörlerini içeren öz sistemli yaklaşımın gelişmesinde oldukça önemlidir. (Butler ve Winne 1995 ; Zimmerman 2000). Öz sistemli yaklaşımın insan da, objeleri izleme, sistemli düşünebilme ve üst düzey düşünme becerilerini etkili bir şekilde kullanması ile ortaya çıkmaktadır (Schunk ve Zimmerman 1994 ; Zimmerman 2000).

Bu araştırmanın amacı öz sistem Ölçeğini geliştirmek ve ölçeğin güvenilirliğini incelemektir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Grubu

Pilot araştırma Sakarya ilinde bulunan çeşitli okullarda öğrenim gören 160'ı erkek ve 154'ü kız; toplam 314 orta okul öğrencisi üzerinde yürütülmüştür.

2.2. İşlem

Öz sistem Ölçeğinin maddelerini hazırlamadan önce kapsamlı bir literatür incelemesi yapılarak, öz-sistem kavramıyla ilgili bilgiler analiz edilmiş ve ölçeğin kuramsal temeli oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu aşamada öz-sistemin geniş biçimde ölçülebilmesini sağlamak amacıyla deneme maddelerinin mümkün olduğunca fazla sayıda olmasına özen gösterilmiş ve sonuçta 44 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Bu 44 madde biçim, anlaşılabilirlik ve öz-sistem göstergesi olup olmadığı açısından 4'ü rehberlik ve psikolojik danışma, 2'i ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan altı öğretmen üyesine incelenmiştir. Ayrıca deneme formu için orta okul 7. Sınıfta öğrenim gören 150 orta okul öğrencisine bir uygulama yapılarak öğrencilerden açık ve anlaşılır olmayan maddeleri seçmeleri istenmiştir. Bu uygulama sonucunda öğrencilerin %25 ve daha fazlasının işaretlediği 8 madde ile uzmanların öz-düzenlemeyi yeterince ölçemeyeceğini düşündüğü 6 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 30 madde beş basamaklı Likert (,1` Hiç bir zaman, ,2` Nadiren, ,3` Arasıra, ,4` Sık sık, ,5` Her zaman) bir dereceleme ölçeği şeklinde yazılmış ve bu maddeler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Algılanan Öz-sistem Ölçeğinin geçerlik çalışmaları olarak yapı ve uyum geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliği için ölçeğin faktör yapısını ve alt ölçeklerini belirlemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) bir ölçekteki maddelerin birbirini dışı tutan, daha az sayıda faktöre ayrılıp ayrılmadığını ortaya çıkarmak için yapılmaktadır. Aynı

* Arş.Gör., Sakarya Üniversitesi

** Prof.Dr., Gazi Üniversitesi

faktör grubunda toplanan maddelere, maddelerin içeriğine göre bir isim verilmeye çalışılır. Faktör analizi bir aracın tek boyutlu olup olmadığını test etmek amacıyla da kullanılmaktadır (Balcı,2000). Faktör yüklerinin yüksek olması, değişkenin söz konusu faktör altında yer alabileceğinin bir göstergesi olarak görülür. Açıklanan varyans oranının %30'un üzerinde olması, davranış bilimlerinde yapılan test geliştirme çalışmalarında yeterli görülmemektedir (Büyüköztürk, 2010). Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ise kuramsal bir temele dayanarak çeşitli değişkenlerden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik bir analizdir. DFA'da sınanan modelin yeterliğinin belirlenmesi için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve diğ.,2004). Bu çalışmada yapılan DFA için çoklu uyum indeksleri kullanılmış ve Ki-kare uyum testi (Chi-Square Goodness), İyi Uyum indeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normleştirilmiş Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Görel Uyum İndeksi (Relative Fit Index, RFI), Fazlalık Uyum İndeksi (Incremental Fit Index, IFI), Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) uyum indeksleri incelenmiştir. Bu uyum indekslerinde genelde olduğu gibi GFI, CFI, NFI, RFI ve IFI >.90, RMSEA ve RMR < .05 ölçüt olarak alınmıştır (Hu & Bentler, 1999).

3. Bulgular

Madde Analizi ve Güvenirlik

Algılanan Öz-düzenleme Ölçeğinin maddelerinin ayırt etme gücünü belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının Kabul edilebilir aralıktasırlandığı görülmüştür. Algılanan Öz-düzenleme Ölçeğinin iç tutarlılık (Cronbach alfa) katsayısı. 87olarak bulunmuştur.

Algılanan Öz-düzenleme Ölçeğinin iç tutarlılık (Cronbach alfa) katsayısı. 92 olarak bulunmuştur.

3.1. Yapı Geçerliği

Öz sistem Ölçeğinin yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile incelenmiştir. 314 ilköğretim öğrencisinden elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde öncelikle 30 madde için döngüsüz metot kullanılarak maksimum faktör sayısı incelenmiş ve maddelerin 4 faktörde toplandığı belirlenmiştir.

Yapılan analiz sonucunda ölçekteki maddelerin 2 alt boyutta toplanmasına karar verilerek, ölçeğin 16 maddeden oluştuğu görülmüştür

Ölçeğin birinci faktöründe bireylerin kişiler arası ve kendilerine yönelik öz güven düzeylerini içeren ifadeler yer almaktadır. Bireylerin eğitimsel ortamda karşılaştıkları sorunlara buldukları çözümlere ilişkin ifadeler yer almaktadır. Ölçeğin ikinci alt boyutu bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara yönelik arayışlarını ifade eden bilgiler yer almaktadır. Alt ölçeklere sahip olan Öz sistem ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ait korelasyon katsayısı .77olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer istatistiksel açıdan Kabul edilebilir düzeydedir.

Tartışma

Bu araştırmanın amacı Öz sistem Ölçeğini geliştirmek ve ölçeğin geçerlik ve güvenirligini incelemektir. Bu araştırma Sakarya ilinde bulunan çeşitli ilköğretim okullarında öğrenim gören 160'ı erkek ve 154'ü kız; toplam 314 orta okul öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarının yürütüldüğü gruplar sayı bakımından istatistiksel analizlerin gerektirdiği yeterliliktedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Ölçeğin geliştirilme sürecinde öncelikle geniş bir literatür taraması yapılmış ve öz sistem kavramıyla ilgili olduğu düşünülen benzer ölçekler incelenmiştir. Elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde, iki boyutlu modelin iyi uyum verdiği (Hu ve Bentler, 1999) görülmüştür.

Açımlayıcı faktör analizinde öncelikle 30 madde için döngüsüz metot kullanılarak maksimum faktör

sayısı incelenmiştir. Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejilerini ölçmeye yönelik çalışmalar dikkati çekmektedir. Ayrıca, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların bir ders başarısına etkisini inceleyen çalışmalarda mevcuttur. Öğrenme stilleri ile bireylerin öz düzeyleri arasında ilişki çalışmaları sonucunda oldukça dikkat çekicidir. Ayrıca, farklı kademeler içerisinde, okul öncesi, lise ve yetişkinlerin öz sistem ve özdü-

zenleme becerilerini ölçen ölçek çalışmaları alan literatüründe yer almaktadır. Öz sistem ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgulara göre ölçeğin kullanıma hazır olduğu söylenebilir. Ancak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının ilköğretim öğrencileri üzerinde yürütülmüş olması, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği için farklı gruplar üzerinde yapılacak çalışmaları gerekli kılmaktadır. Sonuç olarak ilköğretim öğrencilerinden oluşan örneklemde gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucu elde edilen bulgular, ölçeğin bireylerin 'Öz-sistem' becerilerini ölçebilmek için yeterli düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Kaynakça

- Balcı, A. (2000). Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: 72 TDFO Bilgisayar Yayıncılık.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York: Freeman.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245 -281.
- Büyüköztürk, S. (2011). Veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, S., Akgün, Ö., Kahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Hadwin, A. F., & Oshige, M. (2011). Self-regulation, co-regulation, and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *TC Record*.
- Iiskala, T., Vauras, M., & Lehtinen, E. (2004). Socially shared metacognition in peer-learning? *Hellenic Journal of Psychology*, 1, 147-178.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Özdamar, K. (2004). Statistical data analysis with package. Eskişehir, Kaan Press.
- Schraw, G., Crippen, K.J., & Hartley, K.D. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research Science Education*, 36, 111-139.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (Eds.). (1994). Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics. Boston: Allyn and Bacon.
- Zimmerman, (2000) Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91,

12–14 Yaş Grubu Voleybol Okulu Öğrencilerinde Çabuk Kuvvet Antrenmanının Bazı Motorik Özellikler Üzerindeki Etkisi

Gökhan YILDIRIM*

Özet

Bu araştırma 12-14 yaş grubu voleybol okulu öğrencilerinin 8 haftalık süre ile yapılan çabuk kuvvet çalışmalarına katılımları ile meydana gelen bazı fizyolojik ve performans parametrelerindeki değişimleri belirlemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmamız, Ankara Dikmen semtinde bulunan Ankara Basketbol Akademisinde bulunan 12–14 yaş grubu kız sporcuların katılımıyla oluşmuştur. Çalışmaya dâhil edilen tüm deneklerin boyları $166,38 \pm 8,12$ (146 - 185) cm, yaşları $13 \pm 0,97$ (12 – 14) yıl ve vücut ağırlıkları $47,60 \pm 3,84$ (40,80 - 56,50) kg olarak tespit edilmiştir. Katılımcılar deney grubu ve kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Her iki grupta da 50'şer sporcu bulunmaktadır. Çalışmada tüm istatistiksel işlemler $p < 0.05$ anlamlılık seviyesine göre SPSS 18,0 programı (SPSS, Inc. Chicago, IL) ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada deney grubuna çabuk kuvvet antrenmanları ve teknik antrenmanlar yaptırılmış olup, kontrol grubu sadece teknik antrenmanlara katılmıştır. Tüm çalışmalar 8 hafta süresince, haftada 3 gün ve 1,5 saat olarak uygulanmıştır. Çabuk kuvvet antrenmanı yaptırılırken antrenmanın niteliği ile ilgili olarak literatürde tavsiye edilen antrenman süresi (6-8 hafta), antrenman yoğunluğu (3-4 gün), egzersizlerde uygulanan tekrar sayıları ve 12-14 yaş grubu fiziksel özellikleri benimsenmiştir (Çimen 1994:26). Araştırmada elde edilen veriler ışığında bu çalışmaya dâhil edilen deney grubundaki deneklerin çalışma öncesi 30 m sürat değerleri $5,84 \pm 0,56$ (4,50-7,10) saniye, çalışma sonrası 30 m sürat değerleri $5,58 \pm 0,50$ (4,40-6,80), çalışma öncesi şınav değerleri $9,98 \pm 2,35$ (6-15), çalışma sonrası şınav değerleri $13,28 \pm 2,09$ (10-18), çalışma öncesi mekik değerleri $23,16 \pm 4,62$ (12 - 30) çalışma sonrası mekik değerleri $24,94 \pm 4,73$ (15 - 33), çalışma öncesi t-test değerleri $13,17 \pm 0,66$ (11,90-14,20) saniye, çalışma sonrası t-test değerleri $12,73 \pm 0,69$ (11,50-13,90) saniyedir, deney grubunun çalışma öncesi çift el sağlık topu fırlatma değerleri $3,53 \pm 0,58$ (2,70-5) mt ve çalışma sonrası çift el sağlık topu fırlatma değerleri $3,97 \pm 0,57$ (3,10-5,60) m olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çabuk kuvvet, antrenman, voleybol

Effects Of Quick Power Training on Speed For 12-14 Age Group Basketball School Students

Abstract

This research was made to determine changes in some physiologic and performans parameters as a result of 8 weeks term quick power trainings of 12-14 age group volleyball school students. Our research group was created by 12-14 age group female sports players of Basketball Academy of Ankara in Ankara. All the subjects that included in our research were $166,38 \pm 8,12$ (146 - 185) cm height, $13 \pm 0,97$ (12 – 14) age and $47,60 \pm 3,84$ (40,80 - 56,50) kg weight as it was located. Participants were seperated two different groups such as experiment and control groups. There are 50 sportsman in each group. Experiment group was joined both technical and quick power trainings while control group was just joined technical ones. All trainings were applied for 1,5 hours a day for 3 days a week for a time of 3 weeks. Before and after training session scientific validity of parameters of subjects for 30m speed, sit-up, pushup, T test, double hand medicine ball were established with established field testing methods. All statistics in the research was to be realized according to meaningfulness level of $p < 0,05$ within program of SPSS 18,0(SPSS, Inc. Chicago, IL). Data obtained as a result of quick power training which was applied on experiment group was meaningful in term of statistical view ($p < 0,05$).

Keywords: Quick power, speed, volleyball, training

* gokhanyildirim83@hotmail.com

1. Giriş

Voleybol sporu günümüzde en popüler spor dallarından birisidir. Bunun yanında ülkemizde büyük spor kulüplerinin voleybol şubelerine yatırımlarını arttırmaları ve ülkemizde düzenlenen uluslararası organizasyonlar bu sporun ülkemizdeki popülerliğini arttırmıştır. Voleybol sporu kısa süreli yüklenme ve dinlenme evrelerinden oluşan interval bir spor dalıdır. Voleybol sporu aynı zamanda, ardışık aerobik ve anaerobik yüklenmeler içeren bir spor dalıdır. Bu yüzden yüksek kas kuvveti ve yetenek gerektirdiği düşünülebilir. Bütün yaşlardaki insanlar için düzenli sporun faydaları görülmektedir. Bilinçli egzersiz uygulamaları kan basıncını düşürür, denge kaybedip düşme riskini ve yaralanma risklerini azaltır (kalça ya da bilek kırılmaları), vücudun kas ve kemik kütlesi kaybını yavaşlatır, esneklik artar, denge ve hareket yeteneğini geliştirir, ideal kilonun korunması sağlanır, uyku düzenini sağlar, kişiye gerginlik ve stresten uzaklaştırır, sağlık ve uzun bir yaşam sunar (Shephard R.J., 1987).

ABD'nin Massachusetts eyaletinde, Genç Erkekler Hıristiyan Birliği (YMCA) adındaki spor kulübünde çalışan beden eğitimi öğretmeni William G. Morgan tarafından tasarlandı (9 Şubat 1895). Bir kapalı alan sporu olarak 1895'te oynanmaya başlandı. Morgan, bu oyunu "mintonette" olarak adlandırmıştı; daha sonraları topa yere değmeden vurma ilkesinden (vole) yola çıkılarak "voleybol" adı önerildi ve oyun bu adla tanındı. İlk kez Morgan tarafından kaleme alınan voleybol kuralları, YMCA ile Üniversiteler Ulusal Spor Birliği (NCAA) 'nın ortak çalışması sonunda 1916'da yeniden düzenlendi. ABD 'de kısa sürede tutulan voleybol, I. Dünya Savaşı sırasında ABD askerleri aracılığıyla Avrupa'ya da geçti. Sporun, çeşitli ülkelerde uzun bir dönem bağımsız bir çizgide gelişmesinden sonra, 1947'de Paris'te Uluslararası Voleybol Federasyonu (FIVB) kuruldu. İlk Dünya Şampiyonası 1949 yılında erkekler, 1952'de kadınlar tarafından oynanmıştır. Günümüzde, merkezi İsviçre'nin Lozan kentinde bulunan FIVB 'ye 140'tan fazla ülke üyedir. Voleybol Türkiye'ye 1919 yılında Amerikalılar tarafından getirilmiştir. Bu sporu Türkiye'ye tanıtan kişi Dr. DEEVER isimli bir Y.M.C.A. üyesidir. Dr. Deaver 1919-1925 yılları arasında Y.M.C.A. müdürlüğünü yapmış ve adı geçen derneğin Çarşıkapı'daki spor salonunda başlayan voleybol müsabakaları İstanbulluların ilgisini çekmiştir. zamanda Çağaloğlunda bulunan Erkek Mualim Mektebinde beden eğitimi öğretmeni Selim Sırrı Tarcan, Y.M.C.A. derneğinde oynanan voleybolla ilgilenmiş ve öğrencilerine bu sporu öğretmiştir. 1920-1924 yılları arasında Selim Sırrı Tarcan'ın yetiştirdiği öğretmenler, voleybol öğretmeni olarak görev aldıkları yerlere bu sporu götürmüşler, yayılmasına neden olmuşlardır.

1.1. Çocuk Gelişimi ve Spor

Spor, büyüme çağındaki çocuklar için bedensel sağlık ve fiziksel gelişme ile iyi bir kişilik oluşması ve ruh sağlığı için gereklidir. Çağımızda, çocukların her bakımdan gelişmesinde sporun önemli bir rol oynadığı herkes tarafından kabul edilmektedir. Spor, kaliteli yaşamın bir parçası ve en yararlı sosyal etkinliklerden biri olarak kabul edilmekte ve çocukların da bu etkinlikten pay almaları zorunlu sayılmaktadır (Mengütay, 1999).

Bu alışkanlığın kazanılmasında, çocuğun genel sağlık durumu, kilosu, yakın çevresi, kent ya da kırsal kesimde oturması, kalıtsal özellikleri gibi etkenlerin yanı sıra, aileden gelen telkinler ve sınırlamalar da önemli rol oynar (Mengütay, 1999).

İlk ve ortaokul çağındaki çocukların haftada 30-35 saat televizyon seyrettikleri hesaplanmaktadır. Çocuğun doğasına aykırı olan bu durum, fiziksel ve ruhsal gelişmeyi olumsuz yönde etkiler ve erişkin yaşlarda sedanter bir yaşam biçiminin seçilmesine neden olur (Mengütay, 1999).

Zamanın çoğunu ders çalışarak veya hareket olanağı kısıtlı bir ortamda geçirmek zorunda olan gençlerde spor, vazgeçilmez bir zorunluluktur (Konopco, 1985).

1.2. 11-14 Yaş Çağı Özellikleri

1. Bu yaşlar erginlik çağıdır. Büyüme hızlanır. Bedenin, özellikle kol ve bacak gibi uzun kemikleri ve kasları gelişir. Bedenin düzgün gelişmesini sağlamak için, çocuğun dik durmasına dikkat etmelidir.
2. Büyüme düzensiz bir seyir izler. Eller, ayaklar ve yüzde burun, bedenin öteki kısımlarına rağmen nispeten olarak büyür. Çocuk 14-15 yaşına gelince bunlar büyüklüklerinin son sınırına ulaşmış olur. Büyümenin çok hızlı olan temposu yüzünden bu çağda elbise ve ayakkabılar çabuk küçülür.
3. Hızlı uzama ve arkadaşlarına göre çok geride kalma bu dönem sonuna yaklaşmış olan çocuklarda duygusal üzüntülere yol açabilir. Bazılarının kambur durup küçük görünmeye çalıştıkları bazıların ise uzamak için pek çok gayret sarf ettikleri görülür.
4. Kızlarda 12 yaşa doğru boyda doğrusal bir artış gözlenirken ağırlık artı 11 yaş devresinde hızlanır ve iki yıl boyunca devam eder. 14 yaşından sonra yıllık vücut ağırlığı artışı hızla düşer.
5. 14 yaşta boy ve ağırlıkta önemli bir artış gözlenir, yıllık uzama ve ağırlık artışındaki gerileme paralellik gösterir (Şen, 2003: 11).

1.3. Çabuk Kuvvet

Nöromusküler sistemin yüksek hızda bir kasılmayla direncin üstesinden gelme yeteneğine çabuk kuvvet denir (Sevim, 1995).

Sinir-kas sisteminin yüksek hızda kasılmayla en büyük kuvveti üreterek bir direnci yenebilme yeteneğidir (Muratlı ve diğ. 2007).

1.4.Çabuk Kuvvet Antrenmanları

Çabuk kuvvet antrenmanları,

- Büyük ağırlıklar ile
- Derinlik sıçramaları ile
- Küçük aletler ile
- Kendi vücut ağırlığı ile
- Tüm prensipler kombine biçimde düzenlenerek de yapılabilir.

Çabuk kuvvet geliştirmeye yönelik çalışmalarda yararlanılan ağırlıklar maksimal kuvvetin %30-40'ı civarında olması gerekir. Tekrarsız çalışmaların yapıldığı spor branşlarında ise %40'lık artırmalar uygulanır.(Zambak, 2008)

1. Tek ayak sekme çalışmaları
2. Çift ayak sıçrama çalışmaları
3. Sağlık topu ile ilgili alıştırmalar
4. Karın kaslarına yönelik alıştırmalar
5. Basit yuvarlanma çalışmaları
6. Gövde germe çalışmaları
7. Hafif ve ağır araçlarla yapılan antrenmanlar
8. Üst vücut çalışmaları

Bütün bu çalışmalar çabuk kuvvet antrenmanlarına örnek olarak gösterilebilir.

2. Yöntem

Her katılımcının boy ve vücut ağırlığı belirlenip çift el sağlık topu fırlatma,30 metre sprint, mekik, şınav, T testi zamanları bilimsel geçerliliği olan testlerle ölçülmüştür (t-testi, otuz metre, şınav için kronometre ile çift el sağlık topu fırlatma için metre ile ölçüm) ile yapılmıştır.

Çalışmada deney grubuna çabuk kuvvet antrenmanları ve teknik antrenmanlar yaptırılmış olup, kontrol grubu sadece teknik antrenmanlara katılmıştır.

Tüm çalışmalar 8 hafta süresince, haftada 3 gün ve 1,5 saat olarak uygulanmıştır. Tüm sporcular çalışmaların başında gerekli koşu ve ısınma çalışmalarını yapmıştır.

Tekrar sayıları ve de dinlenme süreleri sporcuların yaşları göz önüne alınarak ayarlanmıştır. Tekrarlar arası 2 dakika, setler arası 5 ' er dakika dinlenme süreleri verilmiştir.

Deney grubuna yaptırılan antrenmanlar aşağıda belirtilmiştir:

- 1- Tek ayak sekme çalışmaları
- 2- Çift ayak sıçrama çalışmaları
- 3- Sağlık topu alıştırmaları
- 4- Karın kaslarına yönelik alıştırmalar
- 5- Kısa mesafeli koşular
- 6- Patlayıcı kuvvete yönelik çıkışlar
- 7- Pas, manşet ve blok çalışmaları

2.1. Ölçüm Metotları

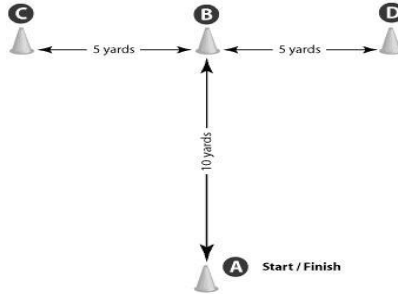
2.1.1.Boy ve Ağırlık Ölçümü

Deney ve Kontrol grubuna ait sporcuların boyları çıplak ayak ve ecza tipi boy ölçüm aleti ile ölçülmüştür. Vücut ağırlıkları ise ecza tipi baskül ile ölçülmüştür.

2.1.2. T Testi

Dört koni aşağıdaki semada gösterildiği gibi yerleştirilir. Denek başla komutu ile koni A'dan başlar, koşarak B noktasına dokunur ve kayma adımları ile C konisine gider ve sol eliyle C konisine dokunur. Sonra yana doğru kayma adımları ile kayarak D konisine sağ eli ile dokunur. Daha sonra sol elle B konisine dokunur ve geri geri A konisine gider kronometre çizgiyi geçince durdurulur.(Semenick, 1990)

Şekil 1'de T-testi uygulama drilli verilmiştir.



Şekil 1. T- Test Drill (Semenick ,1990)

2.1.3. 30 M Koşu Testi

Denekler ölçülü zeminde çıkış noktasında hazır durumda bekler. Çıkış işareti ile birlikte maksimal hız ile 30 m koşar. Başlangıç ve bitiş arasındaki süre

süre-ölçer ile tespit edilir. Sporcuya iki hak verilir, en iyi zaman değerlendirmeye alınır.

2.1.4. Sağlık Topunu Çift El Öne Fırlatma Testi

Uygulanılan test karın flexör ve omuz çevresi kaslarının çabuk kuvvetini ölçmektedir. Sporcular: 5kg ağırlığındaki sağlık topunu, sabit durarak ayaklar aynı çizgide olacak şekilde kollarını geriye götürüp kuvvet alarak ön-ileriye doğru iki elle fırlattı. Elde ettikleri sonuç cm cinsinden belirlendi (Erol, 1992). Sporcuya iki hak verilerek elde ettiği en iyi sonucu not edildi.

2.1.5. Mekik Testi

Uygulanılan test karın flexör kaslarının dayanıklılığını ve kuvvetini ölçer. Sporcu sırt üstü yatarak ellerini ensesinde bağlar, bacaklarının da zeminde sabit durması için destek verildi. Otuz saniye sürede göğüs bacaklara yaklaştırılıp eski haline dönül-

dü. Yapılan her harekete (mekik) bir puan verildi. Sporcuya iki hak verildi ve yaptığı en fazla mekik puan yönünden not edildi

2.1.6. Şınav Testi

Hareketi uygulayan sporcu yüz üstü yere yatar ve kollarını kullanarak kendi vücudunu kaldırma işlemi yapar. 30 sn süre ile kendi vücudunu en çok ne kadar kaldırdığı tespit edilir. Bu sayede sporcunun kol ve vücut kaslarının gelişmesi sağlanır.

3. Bulgular

3.1. Deneklerin Demografik Özellikleri

Araştırmamıza dâhil edilen tüm deneklerin demografik özellikleri Tablo1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Deneklerin Demografik Özellikleri

N:100	Boy (cm)	Yaş (yıl)	Kilo (kg)
Aritmetik Ortalama	166,38	13	47,60
Standart Sapma	8,12	,97	3,84
En Düşük	146	12,00	40,80
En Yüksek	185	14,00	56,50

Tablodaki veriler ışığında çalışmaya dahil edilen tüm deneklerin boyları $166,38 \pm 8,12$ (146 - 185) cm, yaşları $13 \pm 0,97$ (12 - 14) yıl ve vücut ağırlıkları

$47,60 \pm 3,84$ (40,80 - 56,50) kg olarak tespit edilmiştir. Deney grubu demografik özellikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Deney Grubu Demografik Özellikleri

N:50	Boy (cm)	Kilo (kg)	Yaş (yıl)
Aritmetik Ortalama	164,54	47,23	12,98
Standart Sapma	1,2	,52	,11
En Küçük	146	40,80	12,00
En Büyük	185	55,50	14,00

Tablo 2'deki analiz sonuçları incelendiğinde çalışmaya dâhil edilen deney grubundaki deneklerin yaşları $12,98 \pm 0,11$ (12-14) yıl, boy uzunlukları $164,54 \pm 1,1$ (146- 185) cm ve vücut ağırlıkları $47,23 \pm$

$,52$ (40,80 - 55,50) kg olarak tespit edilmiştir. Tablo 3'de kontrol grubu demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 3. Kontrol Grubu Demografik Özellikleri

N:100	Boy (cm)	Yaş (yıl)	Kilo (kg)
Aritmetik Ortalama	166,22	13,02	47,97
Standart Sapma	1,06	,10	,56
En Düşük	150	12,00	41,60
En Yüksek	183	14,00	56,50

Tablodaki analiz sonuçları incelendiğinde çalışmaya dâhil edilen kontrol grubundaki deneklerin yaşları $13,02 \pm 0,10$ (12 - 14) yıl, boy uzunlukları $166,22 \pm 1,06$ (150 - 183) cm ve vücut ağırlıkları $47,97 \pm ,56$

(41,60 - 56,50) kg olarak tespit edilmiştir. Tablo 4'de deney grubuna uygulanan testlerin analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. Deney Grubu Analiz Sonuçları

	Standart Sapma	Standart Hata Payı	Anlamlılık
Sürat (İlk-Son)	,15062	,02130	,000
Mekik (İlk-Son)	1,30368	,18437	,000
Çift El Sağlık T. (İlk-Son)	,19493	,02757	,000
Şınav (İlk-Son)	1,44632	,20454	,000
T-Testi (İlk-Son)	,20950	,02963	,000

Tablo 4' deki analiz sonuçları incelendiğinde deney grubunun 30m sürat, mekik, çift el sağlık topu fırlatma, şınav ve t-testi değerleri istatistiksel açıdan

anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Kontrol grubu analiz sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Kontrol Grubu Analiz Sonuçları

	Standart Sapma	Standart Hata Payı	Anlamlılık
Sürat (İlk-Son)	,20495	,02898	,575
Mekik (İlk-Son)	1,65874	,23458	,799
Çift El Sağlık T. (İlk-Son)	,26963	,03813	,208
Şınav (İlk-Son)	2,17744	,30794	,159
T-Testi (İlk-Son)	,47641	,06738	,392

Tablo 10'daki analiz sonuçları incelendiğinde kontrol grubunun 30 m. sürat, mekik, çift el sağlık topu fırlatma, şınav ve mekik değerleri istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

3. Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan deney grubunun 30m sürat testi değerlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmüştür ($p < 0,05$). Araştırmaya katılan kontrol grubunun 30m sürat testi değerlerinde anlamlı bir fark görülmemiştir ($p < 0,05$). Kontrol grubu 30m sürat değerleri teknik antrenman öncesi ve sonrasında analiz edildiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Erol (1992), 16-18 yaş grubu erkek basketbolcular ile yaptığı 8 hafta süreli çabuk kuvvet çalışması sonrası deney grubu sporcularının 30m sürat performanslarını istatistiksel yönden $p < 0,01$ seviyesinde gelişimi anlamlı olarak görmüştür. Önder (1993), yaptığı araştırma sonucunda 30m sürat testinde anlam yönünden gelişme görmüştür. Fakat uyguladığı çalışma sisteminin sürati geliştirdiğini belirleyememiştir.

Erol ve Sevim (1993), 16-18 yaş grubu erkek basketbolculara uygulanan çabuk kuvvet çalışmalarının motorsal özelliklere etkilerini araştırdıkları çalışmalarında deney grubu sporcularının antrenman öncesi 30m sürat verilerinin geliştiğini görmüşlerdir.

Atılan (2010), yaptığı bir başka çalışmada uyguladığı pliometrik antrenmanların T testi değeri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ($p < 0,05$) yarattığını gözlemlemiştir. Yapmış olduğumuz çalışmada deney grubuna uygulanan çabuk kuvvet antrenmanının T-testi değerlerine olumlu bir etki yaptığı etkilerden dolayı yukarıda sözü edilen çalışmalar, yaptığımız çalışmayı destekler niteliktedir. Çift el sağlık topunu atmadaki gelişimin, yapılan kuvvet çalışmaları sonucu ortaya çıktığı söylenebilir (Başlamış ve İri, 2004). Çingiloğlu (1996), 16-18 yaş grubu hentbolcularda, araştırma sonucunda çift el sağlık topunu baş üstü atma değerlerini istatistiksel açıdan anlamlı bulmuştur. Çalışmamızda deney grubuna çabuk kuvvet antrenmanı öncesi uygulanan 30sn mekik testi değerlerinde anlamlı bir fark

görülmüştür ($p < 0,05$). Kontrol grubu verilerinde ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yıldız (2007), çalışmasında deney gruplarındaki masa tenisi sporcularının, çabuk kuvvet antrenmanı öncesi ve sonrası 30sn mekik testi değerlerinde anlamlı bir fark görmüştür. Bu çalışmalar ışığında alınan sonuçlar çalışmamızı destekler niteliktedir. Yaptığımız çalışmanın ışığında deney grubuna uygulanan çabuk kuvvet öncesi ve sonrası şınav testi sonuçlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gözlemlenirken ($p < 0,05$), kontrol grubu verilerinde istatistiksel açıdan anlamlılık görülmemiştir. Yıldız (2007), yaptığı çalışmada masa tenisi sporcularında çabuk kuvvet antrenmanı öncesi ve sonrası deney ve kontrol guruplarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulmuştur.

3.1. Öneriler

Teknik antrenmanlara çabuk kuvvet antrenmanlarının eklenmesi sporcuların daha hareketli ve daha başarılı olmasını sağlamaktadır. Mevcut literatür bilgileri ve elde edilen sonuçlara ve yorumlarına dayanarak geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Bu çalışmanın daha fazla denek sayısı ile yapılması araştırma sonuçlarının geçerliliğinde daha da etkili olacaktır.
2. Bu çalışma farklı branş, cinsiyet ve yaş grubundan denekler üzerinde yapılması faydalı olacaktır.
3. Araştırmanın erkek denekler üzerinde de yapılması sonuçların cinsiyet yönünden mukayese edilmesine imkân sağlayacaktır.
4. Kuvvet antrenmanına katılan tüm çocukların yönlendirmeleri takip edecek olgunlukta olmaları gerekir.
5. Yapılacak hareketler çocukların anlayabileceği dilde anlatılmalı ve harekete ait teknikler öğretilmelidir.

Çocuklarda kuvvet çalışmaları, gelişim aşamalarına göre önceleri genel ve çok yönlü, giderek artan şekilde branşa özgü kuvvet şeklinde düzenlenmekte birlikte, her gelişim basamağında ayrıntı sayılacak özellikler gösterir.

4. Kaynakça

- Atılan, O (2010), 12-14 Yaş Grubu Basketbol Oyuncularının Çabukluk Ve Sıçrama Yetilerine Farklı Kuvvet Antrenmanlarının Etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. S.46. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Başlamışlı, Aylin, İRİ, Rüçhan (2003). 18-21 Yaş Arası Erkek Hentbolcularda Hazırlık Döneminde Uygulanan Çabuk Kuvvet Antrenmanının Fiziksel Ve Motorik Özelliklerinin İncelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Spor Bilim Dergisi*, 11;3 (ÖS): 47
- Çimen, Oktay (1994). *Çabuk Kuvvet Antrenmanlarının 16-18 Yaş Erkek Masa Tenisçilerdeki Etkisi*, Yayımlanmış yüksek lisans tezi. s.22-23-25-26-27-28-29 Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Erol, Emre,(1992). *Çabuk Kuvvet Çalışmalarının 16-18 yaş Grubu Genç Basketbolcuların Performansı Üzerine Etkisinin Deneysel Olarak İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Yüksek Lisans Bitirme Tezi.
- Mengütay, Sami (1999). *Okul Öncesi ve İlkokullarda Beden Eğitimi ve Spor*, s. 3-6-21-22-23. Ankara: Tutibay Yayınları.
- Muratlı, S. , O. Kalyoncu ve G. Şahin (2007). *Antrenman ve Müsabaka*, s.123 94-95. (2.Baskı). İstanbul: Ladin Matbaası.
- Konopco, P.(1985). "*Spor Beslenme Ransom, Sandoz*". Kültür Yayınları Orta Matbaası ,S.127,128
- Önder O. (1993). *Çabuk Kuvvete Yönelik İstasyon Çalışmalarının 18-19 Yaş grubu Erkek Öğrencilerin Bazı Kondisyonel Özellikleri Üzerine Etkileri*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Semenick, Doug (1990). *National Strength & Conditioning Association Journal* , p 36-37. Volume 12 - Issue 1.
- Shephard, R.J. (1987). "*Physical Activity and Aging*", s;196. (2nd Ed.). London: Croom Helm Publishing.
- Sevim, Yaşar, (1995). *Antrenman Bilgisi*, s. 27-50. Ankara: Gazi Büro Kitapevi; Özkan Matbaacılık.
- Şen, Anıl (2003). *Basketbolda Uygulanan Patlayıcı Kuvvet Çalışmalarının Sıçrama Özelliğine Etkisi*, s.10-11-12-18-19-20-21. Yayımlanmış yüksek lisans bitirme tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yıldız, Hikmet, (2007). *Çabuk Kuvvet Antrenmanlarının 12-14 Yaş Grubu Masa Tenisçilerin Bazı Motorik Özellikleri Üzerine Etkisi*, s.29-30. Yayımlanmış yüksek lisans bitirme tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Zambak, Ömer, (2008) ,*Yıldız Erkek Basketbolculara Uygulanan Çabuk Kuvvet Çalışmalarının Bazı Fiziksel Ve Fizyolojik Parametrelere Etkileri*, s.42. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Farklı Bölümlerde Okuyan Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması

Ayşe TARHAN*

Hakan KOLAYIŞ**

Özet

Bu çalışmanın amacı, farklı bölümlerde okuyan beden eğitimi ve spor yüksek okulu öğrencilerinin eleştirel düşünce ve problem çözme becerilerinin yaş, cinsiyet, bölüm değişkenleri açısından karşılaştırılmasıdır. Çalışmanın araştırma grubunu, farklı üniversitelerin öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya 251 kız, 370 erkek olmak üzere toplam 621 öğrenci gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek Kökdemir (2003) tarafından Türkçe çevrilen ve geçerlik güvenirlik analizleri yapılmış "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği"; problem çözme becerilerini ölçmek için, P.P.Heppner ve C.H.Petersen (1982) tarafından geliştirilen, N.Şahin, N.H.Şahin ve P.P.Hepner (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan "Problem Çözme Envanteri-A Formu" kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada elde edilen veriler SPSS 13.0 paket programında değerlendirilmiştir. Parametrik varsayımları yerine getiren gruplar arasındaki farka bakmak için One Way ANOVA, tukey ve betimsel istatistiksel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada hata payı 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Eleştirel düşünme, Problem Çözme, Beceri

The Comparison of Physical Education and Sports School Students' that Studying Different Departments Critical Thinking and Problem Solving Skills

Abstract

The purpose of this study, studying physical education and sports in different sections of high school students' critical thinking and problem-solving skills, age, gender, department in terms of the variables to compare. The research group, consisted of students from different universities. The study of 251 girls and 370 boys for a total of 621 students participated in the study. Participating in the study to determine the level of students' critical thinking "California Critical Thinking Disposition Inventory", to measure problem-solving skills, "Problem Solving Inventory-A Form". The data obtained from this study, SPSS 13.0 package program. To look at the difference between the groups that meet the assumptions of parametric One Way ANOVA, Tukey and descriptive statistical analysis techniques were used. Margin of error in the study were considered to be 0.05.

Key words: Critical Thinking, Problem Solving Skills

Giriş

Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri eğitim sürecinin önemli çıktısıdır. Eğitim sürecinde, öğrencilerin temel bir dünya görüşü kazanabilmesi ve bakış açısını genişletebilmesi için eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. Problem çözme becerisi, kişiyi çözüme götürecek bilgilerin kazanılması ve kullanıma hazır olacak şekilde birleştirilerek, bir sorunun çözümünü uygulayabilme düzeyidir (Ulupınar,

1997). Eleştirel düşünme ise, problem hakkında karar vermeden önce, problemin iyice anlaşılması için var olan bilginin yorumlanıp değerlendirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Özer, 2002). Eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, çıkarımda bulunma, farklı düşünme, değerlendirici düşünme ve mantık kavramlarından oluşmaktadır. (Drennan 2010). Yaygın olarak, eleştirel düşünme becerisi yüksek olan bireylerin, aynı zamanda etkili birer problem çözücü olduğu kabul edilmektedir (Kantek ve Ark., 2010).

Bireylerin sorunları ele alış biçimini, her birinin yaşam deneyimi ve aldığı eğitimle ilişkilendirmek zor değildir. Çünkü deneyim ve eğitim, sorunların çözümünde göz ardı edilemez olanaklar sağlamaktadır insana. Toplumsal yaşam içinde, eleştirel düşünme ve sorunlara çözüm üretebilmek için tek başına deneyimler yeterli olamamaktadır. Deneyim-

* ayse_tarhan_@hotmail.com

**Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi hkola-yis@sakarya.edu.tr Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı

lerin yanında okullarda ve okul dışı ortamlardaki öğrenme süreçleri de önemlidir. Okullarda uygulanan öğretim yöntemleri, eleştirel düşünmeyi doğrudan etkileyebilmektedir (Özdemir, 2009).

Günümüzde ulusal devletler ve kurumlar, eğitimin tüm alanlarında kendi başlarına üst düzey düşünebilen, kendi kararlarını alabilen bireyler yetiştirmenin önemini vurgulamaktadırlar (Pithers ve Soden, 2000). Bailin (1987) ve Lipman (1996) 'a göre üst düzey düşünmenin ölçütü eleştirel düşünme olarak görülmektedir (Daniel ve Bergman-Drewe, 1998; Saçlı, Demirhan, 2008).

Problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi konusunda en büyük görev eğitim kurumlarına düşmekte ve bu, özellikle yükseköğrenimin en önemli amaçlarından biri olarak kabul edilmektedir (Browne, Keeley-Vasudeva, 1992; Saçlı, Demirhan, 2008).

Ülkemizde de temel amacı bireyin fiziksel, devinisel, bilişsel ve toplumsal gelişimine katkıda bulunmak, yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılımını sağlamak olan, yaparak yaşayarak ve aşamalı şekilde öğrenmenin temele alındığı beden eğitimi öğretim programları ile hedeflenen temel becerilerin başında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme gibi üst düzey düşünme gerektiren bilişsel beceriler yer almaktadır. İlköğretim ve lise eğitim- öğretim programlarında beden eğitimi dersine ayrılan süre farklılık göstermekle birlikte, eleştirel düşünme becerileri öğretim programının bir parçası olmakta ve beden eğitimi dersinin amacı ortak noktada birleşmektedir (MEB, 2007).

Amaç

Araştırmanın amacı, "Farklı bölümlerde okuyan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünce ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması" olarak belirlenmiştir. Bu amaca ulaşabilmek için ise aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

Farklı bölümlerde okuyan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünce ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması sonucunda anlamlı fark vardır.

Antrenörlük, öğretmenlik, yöneticilik ve rekreasyon bölümlerinde okuyan öğrencilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı fark vardır.

Antrenörlük, öğretmenlik, yöneticilik ve rekreasyon bölümlerinin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı fark vardır.

Yöntem

Araştırmanın Grubu

Bu çalışmada farklı üniversitelerin beden eğitimi ve spor yüksek okuluna ve eğitim fakültelerine bağlı beden eğitimi ve spor öğretmenliği, spor yöne-

ticiliği, rekreasyon, antrenörlük bölümlerinde okuyan 249 kız (Standart Sapma = 20,94) / 368 erkek (Standart Sapma = 17,43) olmak üzere toplam 617 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 22.14±2,30' dur.

Veri Toplama Araçları

Problem çözme envanteri: Araştırma verileri, orijinali P.P.Heppner ve C.H.Petersen (1982) tarafından geliştirilen, N.Şahin, N.H.Şahin ve P.P.Hepner (1993) tarafından Türkçe' ye uyarlanan ve geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılan Problem Çözme Envanteri-A Formu kullanılarak toplanmıştır. Problem Çözme Envanteri-A (PCEA) 35 maddeden oluşmaktadır. Her madde için kişilere kendilerinin hangi sıklıkta ölçek maddelerindeki gibi davrandıkları sorulmuş ve değerlendirme "hiçbir zaman" ve "her zaman" seçenekleri arası beş eşit aralığa bölünerek yapılmıştır. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30. ve 34. maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. Puanlamada 9, 22 ve 29.maddeler değerlendirmeye alınmamaktadır. Bu nedenle ranj 32-160 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği, problem çözme becerileri konusunda bireyin kendisini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir. Ölçeğin ".90" olan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, bu çalışma için ".83" olarak belirlenmiştir (Demirtaş, Dönmez 2008). California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (The California Critical Thinking Disposition Inventory) (CCTDI) ile kaynak gruplardan toplanmıştır. Bu ölçek 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneğinin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. CCTDI bir beceriyi ölçmek için değil, kişinin eleştirel düşünme eğilimini ya da daha kapsamlı bir deyimle eleştirel düşünme düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. CCTDI toplam puanı, aynı zamanda, eleştirel düşünme eğilimi ve/veya becerisini geliştirme amacıyla hazırlanan eğitim programlarının geçerliği için de kullanılmaktadır (Kökdemir, 2003). Orijinal dili İngilizce olan bu ölçek Kökdemir (2003) tarafından Türkçe çevrilmiş ve gerekli faktör, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Toplam 6 alt ölçek ve 51 maddeden oluşan yeni ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) ise 0,88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %36.13'tür. Her bir boyutun iç tutarlılık katsayıları (alfa) ise; Analitiklik Alt Ölçeği ve Açık Fikirlilik Alt Ölçeği, 0,75; Meraklılık Alt Ölçeği, 0,78; Kendine Güven Alt Ölçeği, 0,77; Doğruyu Arama Alt Ölçeği, 0,61; Sistematiçlik Alt Ölçeği, 0,63'tür (Kökdemir, 2003). 6 aralıklı Likert tipi ölçeğe verilen yanıtlar toplanarak her bir alt ölçek için ham puanlar hesaplanmış ve bu ham puanlar soru sayısına bölündükten sonra 10 ile çarpılarak en düşük 6 ve en yüksek 60 değerini alan bir standart puana çevrilmiştir. Bütün alt ölçekler için olası en düşük ve en yüksek

değerler sabittir. Facione, Facione, ve Giancarlo (1998: Akt. Kökdemir, 2003) her bir alt ölçek için puanı 40'dan düşük olan kişilerin o boyuttaki eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 50'den yukarı olanların ise yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını söylemektedirler. Dolayısıyla, CCTDI bir bütün olarak değerlendirildiğinde puanı 240'dan (40 x 6) az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300'den (50 x 6) fazla olanların ise bu eğilimlerin yüksek olduğu söylenebilir (Kökdemir, 2003).

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada farklı üniversitelerin beden eğitimi ve spor yüksek okuluna ve eğitim fakültelerine bağlı beden eğitimi ve spor öğretmenliği, spor yöneticiliği, rekreasyon, antrenörlük bölümlerinde okuyan öğrencilerle birebir görüşülerek öğrencilerden **California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği**,

Problem Çözme Envanteri-A ölçeğini doldurmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS (Statistical package for social sciences) 13.0 paket programında değerlendirilmiştir. Verilen istatistiksel analizinde ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmış, parametrik varsayımları yerine getiren gruplar arasındaki farka bakmak için İstatistiksel analizlerde one way ANOVA, tukey ve betimsel istatistiksel analiz teknikleri kullanılmıştır. Yapılan analizlerde $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Bulgular

Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin cinsiyetlerine göre frekans dağılımı tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin cinsiyetlerine göre frekans dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Kız	251	40,4	40,4	40,4
Erkek	370	59,5	59,6	100,0
Toplam	621	99,8	100,0	
Kayıp Sistem	1	,2		
Toplam	622	100,0		

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 621 öğrencinin 251 ini kız (%40,4), 370 ini erkek (%59,5) öğrenciler oluşturmaktadır.

Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin bölümlerine göre frekans dağılımı tablo 2 de verilmiştir

Tablo 2: Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin bölümlerine göre frekans dağılımı tablosu

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Antrenörlük	124	19,9	19,9	19,9
Öğretmenlik	232	37,3	37,3	57,2
Yöneticilik	175	28,1	28,1	85,4
Rekreasyon	91	14,6	14,6	100,0
Toplam	622	100,0	100,0	

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 124 ü (%19,9), antrenörlük, 232 si (%37,3) beden eğitimi öğretmenliği, 175 i (%28,1) yöneticilik, 91 i (%14,6) rekreasyon bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Eleştirel düşünce ve Problem Çözme Becerilerinin değerlerinin minimum, maksimum, ortalama, standart sapma sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Eleştirel düşünce ve Problem Çözme Becerilerinin tanımlayıcı İstatistik tablosu

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Yaş	621	18,00	32,00	22,15	2,30
Eleştirel düşünce	622	9,00	278,00	193,23	23,16
Problem çözme	618	,00	178,00	121,05	18,90

Araştırma sonucunda Tablo 3.te görüldüğü gibi araştırmaya katılan Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin yaş $x = 22,15 \pm 2,30$; Eleştirel Düşünce $x=193,23 \pm 23,16$; problem çözme becerileri x

$=121,05 \pm 18,90$ olarak bulunmuştur. Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin cinsiyete göre eleştirel düşünme Becerileri Değerlerinin, standart sapma ve t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo.4 Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki Fark Tablosu

Cinsiyet	N	X	Ss	T	p
Kız	251	194,72	24,85	1,307	,192
Erkek	370	192,24	21,95		

P>0,05

Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin cinsiyetlerine göre eleştirel düşünce becerileri karşılaştırıldığında istatistiksel olarak fark bulunmamıştır (p>0,05).

Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin cinsiyete göre Problem Çözme Becerileri Değerlerinin, standart sapma ve t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo.5 Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin cinsiyete göre Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark Tablosu

Cinsiyet	N	X	SS	T	P
Kız	249	121,33	20,94	,309	,757
Erkek	368	120,85	17,43		

p>0,05

İncelendiğinde Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin cinsiyetlerine göre problem çözme becerilerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin problem çözme Becerileri Değerlerinin, standart sapma ve t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark Tablosu

Bölüm	N	X	Ss	F	P
Antrenörlük	124	115,48	12,66	16,52	0,00*
Öğretmenlik	232	118,50	13,31		
Yöneticilik	175	122,73	18,58		
Rekreasyon	91	131,86	20,94		

*p<0,05

Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinin problem çözme becerileri karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur (p<0,05). Tukey

testi sonucunda; problem çözme becerilerinde farkı rekreasyon bölümü yaratmıştır.

Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Eleştirel düşünme becerileri Değerlerinin, standart sapma ve t-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki Fark Tablosu

Bölüm	N	X	Ss	F	P
Antrenörlük	124	184,56	17,67	21,577	0,00*
Öğretmenlik	232	189,51	25,46		
Yöneticilik	175	197,39	20,18		
Rekreasyon	91	206,50	21,76		

*P<0,05

Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinin eleştirel düşünme becerileri karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur (p<0,05). Bölümler arasında eleştirel düşünce ve problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak fark bulunmuştur (p<0,05). Tukey testi sonucunda; eleştirel düşüncede farkı yönetim ve rekreasyon bölümü yaratmıştır.

5. Tartışma ve Sonuç

Farklı bölümlerde okuyan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünce ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular, çağdaş literatür doğrultusunda denence sırasına göre aşağıda tartışılıp yorumlanmıştır.

Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinden 251 (%40,4) kız, 370 (%59,5) erkek olmak üzere toplam 621 öğrenci araştırmaya katılmıştır. (Tablo 1.).

Araştırmaya katılan öğrencilerin 124 ü (%19,9), antrenörlük, 232 si (%37,3) beden eğitimi öğretmenliği, 175 i (%28,1) yöneticilik, 91 i (%14,6) rekreasyon bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır (Tablo 2.).

Araştırma sonucunda görüldüğü gibi araştırmaya katılan Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin yaş $x=22,15 \pm 2,30$; Eleştirel Düşünce $x=193,23 \pm 23,16$; problem çözme becerileri $x=121,05 \pm 18,90$ olarak bulunmuştur (Tablo 3).

Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin cinsiyetlerine göre eleştirel düşünce ve problem çözme becerilerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,005$) (Tablo 4 ve Tablo 5). Bilge ve Aslan'ın (1999) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin problem çözme becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Yıldırım ve Yalcın'ın (2008) yaptıkları araştırmada, mezun olunan lise türü ve cinsiyet değişkenlerinin, fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme beceri düzeyleri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk ve arkadaşları Çukurova Üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerisi algılarını araştırmak amacıyla yaptıkları çalışma Cinsiyetlere göre problem çözme envanteri puanlarının karşılaştırılması sonucu ise yine istatistiksel açıdan bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$) Heppner, Reeder ve Larson tarafından yapılan başka bir araştırmada ise, cinsiyet değişkeninin sadece başa çıkma yollarında etkili olduğu, problem çözme algısı ve cinsiyet etkileşiminde alınan tüm bilişsel değişkenler üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı gözlenmiştir. Akbey (2006), Yaman ve Yalcın (2004), Kökdemir (2003), Gelen (2002) ve Yeh (1997) tarafından yapılan araştırmada da cinsiyetin, eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini etkilemediğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Cinsiyetin problem çözme becerisi algısında farklılık yarattığı sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Türkçapar 2009 yılında yaptığı çalışmasında BESYO öğrencilerinin problem çözme becerileri toplam puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Erkeklerin problem çözme becerisi bayanlardan anlamlı bir şekilde büyük çıkmıştır. Katkat (2001) tarafından gerçekleştirilen ve öğretmen adaylarının problem çözme beceri puanlarının bazı değişkenler açısından incelendiği çalışmada öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Ay ve Akyol 2008 yılında Eleştirel Düşünme Gücü ile Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi ile ilgili yaptıkları çalışmada kız öğren-

cilerin eleştirel düşünme gücü açısından erkek öğrencilere göre daha güçlü oldukları sonucuna ulaşmışlardır. D'Zurilla ve ark. (1998), Heppner ve ark. (1982), Brems ve Johnson (1998) yapmış oldukları çalışmalarda erkeklerin problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini, erkeklerin kızlara göre problem çözmeye daha yeterli olduklarını tespit etmişlerdir. Heppner ve arkadaşlarının kendilerini 'başarılı' ve 'başarısız' problem çözücü olarak algılayan üniversite öğrencilerinin kişisel farklılıklarını belirlemek üzere yaptıkları bir araştırmada, erkeklerin kızlara göre, problem çözme süreçlerinin daha çok farkında oldukları, ve kişiler arası problemleri çözmeye kızlardan daha stratejik davranışları görülmüştür. Değişkenler Bakımından İncelenmek amacıyla yaptıkları çalışmada Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre problem çözme becerileri karşılaştırıldığında bayan öğrencilerin ($X=101,96$), erkek öğrencilere oranla ($X=91,47$) daha düşük problem çözme becerisine sahip olduğu görülmektedir. Bu sonucu, ortaya çıkan problemler karşısında erkeklerin kızlara göre daha kolay algıladığı ve çözüm yollarına daha çabuk ulaştığı şeklinde yorumlayabiliriz.

Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinin problem çözme becerileri karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<0,05$). Problem çözme becerilerinde farkı rekreasyon bölümü yaratmıştır. (Tablo 6.). Taylan (1990), problem çözme becerisi algısında cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından farklılık olmadığını, öğrenim görülen programa göre farklılık olduğunu göstermiştir. Korkut'un (2002) lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin düzeylerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiği çalışma sonucunda; cinsiyet, okul türü, yaş değişkenlerinin problem çözme becerilerini algılamada fark yarattığı görülmüştür. Batıgün ve Şahin (2003) tarafından öfke dürtüsellik ve problem çözme becerilerindeki yetersizliğin intihar düşünceleriyle ilişkisinin incelendiği çalışma sonucunda 14-24 yaş grubundaki gençlerin diğer gruplara göre problem çözme becerileri konusunda kendilerini daha yetersiz algıladıkları, daha dürtüsel, daha öfkeli davrandıkları ve kendilerine sunulan stresli bir durum ya da olay karşısında bir çözüm yolu olarak intiharı daha sıklıkla akıllarına getirdikleri görülmüştür. Güler (2006) tarafından yapılan duygusal zeka ile problem çözme becerilerinin ilişkisinin incelendiği çalışmada, mesleki kıdem değişkeni ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu konuda yapılan araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Çam tarafından yapılan diğer bir çalışmada, öğretmenlik formasyonu eğitimi programının öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarına etkisi incelenmiştir. İlk ve

son ölçüm puanları karşılaştırıldığında, son ölçüm lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının geldikleri alana (fen-sosyal), daha önce ya da halen öğretmenlik yapıp yapmalarına, mezun ya da halen öğrenci olmalarına, yaşlarına ve cinsiyetlerine göre iki ölçüm puanlarının farklılaşmadığı görülmüştür. Öztürk ve arkadaşları Çukurova Üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerisi algılarını araştırmak amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda katılımcıların problem çözme becerisi algılarında, branşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuşlardır ($p>0.05$).

Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Eleştirel düşünme becerileri değerlerinin, standart sapma ve t-testi sonuçlarına bakıldığında Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinin eleştirel düşünme becerileri karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<0,05$). Bölümler arasında eleştirel düşünce ve problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak fark çıkmıştır. Tukey testi sonucunda; eleştirel düşüncede farkı yönetim ve rekreasyon bölümü, problem çözme becerilerinde ise rekreasyon bölümü yaratmıştır (Tablo 7). Gelen (2002) tarafından yapılan araştırmada branşın, eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı ifade edilmektedir. Bölümler arasında eleştirel düşünce ve problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak fark çıkmıştır. Kantek Öztürk

Gezer “Bir Sağlık Yüksekokulunda Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin düşük, problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğu, hemşirelik ve ebelik bolumu öğrencileri arasında fark olmadığı saptanmıştır.

Soyer ve Bilgin in 2010 yılında Üniversite Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Problem Çözme Beceri Algılarını araştırdıkları çalışmada problem çözme beceri algısı puanları ortalamalarının öğrencilerin devam ettikleri bolum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, problem çözme puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F(9,541) = 7.13$, $p < 0.001$].

Soyer ve Bilgin in 2010 yılında Üniversite Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Problem Çözme Beceri Algılarını araştırdıkları çalışmada Problem çözme beceri algısı puanlarının, cinsiyet [$t(549) = 1.17$, $p = 0.24$]. ve yaş grupları [$F(2,548) = 2.61$, $p = 0.07$] değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Yani üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini yeterli-yetersiz algılamaları cinsiyet ve yaşa bağlı olarak farklılaşmamıştır. Problem çözme beceri algısı puanlarının, birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri arasında da istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur [$t(549) = -1.76$, $p = 0.78$].

Kaynakça

- Aybek, B. (2006). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ay, Ş., (2008). ‘Eleştirel Düşünme Gücü ile Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi’. Düzce Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi.
- Batgün, A.D., Şahin, N.H (2003). Öfke, dürtüsellik ve problem çözme becerilerindeki yetersizlik gençlik intiharlarının habercisi olabilir mi?: Risk gruplarını belirlemeye yönelik bir model önerisi. Türk Psikoloji Dergisi
- Berms C., Johnson M. E., (1998) “Klinik ve danışma psikologları yayımlama verimliliği”
- Bilge, F. ve Arslan, A. (1999). “Akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini değerlendirmeleri”, 5. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 15-17 Eylül 1999, Ankara.
- Browne, M. N., Keeley-Vasudeva, M. L. (1992). ‘Classroom Controversy as an Antidote for the Sponge Model of Learning’. College Student Journal, 368-72.
- D’Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., & Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem solving in college students, middle age and elderly adults. Personality and Individual Differences, 25, 241±252.
- Heppner PP, Hibbel P, Neal GW (1982) Personal Problem Solving ;a Descriptive Study of Individual Differences, J. Counseling Psychology, 29(6):580-590.
- Heppner, P., Charles, J., K., (1987). “An Information-Processing Approach To Personal Problem Solving”, The Counseling Psychologist. c.15, s.3, ss.371-447.
- Katkat, D. (2001). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 177-184.
- Kökdemir D., (2003) “Belirsizlik Durumlarında Karar Verme Ve Problem Çözme”
- Lipman, M., (2003). ‘Thinking in Education’. Cambridge: Cambridge University.
- MEB (milli eğitim bakanlığı), (2007). Beden Eğitimi Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı Ve Kılavuzu. Ankara. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Özdemir, O., (2009). ‘Eleştirel Düşünme’. İstanbul. Kriter Yayınları, 1.

- Pithers, R. T., Soden, R., (2000). 'Critical thinking in education: A review. Educational Research'. 42 (3), 237-249.
- Saçlı, F., Demirhan G., (2008). 'Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Saptanması Ve Karşılaştırılması'. Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Ve Teknolojisi Yüksekokulu Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J. Of Sport Sciences, 19 (2), 92-110 Araştırma Makalesi (93-96)
- Soyer, M. K. ve Bilgin, A. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Problem Çözme Beceri Algıları, International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey.
- Türkçapar. Ü. (2009) Beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerinin farklı değişkenler açısından problem çözme becerileri, (KEFAD) Cilt 10, Sayı. 1, 129-139.
- Uluşınar S (1997) Hemşirelik Eğitiminin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine Etkisi.
- Yaman, S., Yalçın, N. (2004). Fen bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi, İlköğretim-Online, 4(1), 42-52.
- Yeh, Y. (1997). Teacher training for critical-thinking instruction via a computer simulation. university of virginia. PhD Thesis. The Faculty of the Curry School of Education.
- Yıldırım, H.İ. ve Yalçın, N. (2008) Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Eğitiminin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(3), 165-187.

Tüm Beden Titreşim Uygulamalarının Eklem Hareket Genişliği ve Sıçrama Performansına Olan Akut Etkisi

Esra ATIŞ*

Ertuğrul GELEN**

Suat YILDIZ***

Özet

Karate gibi patlayıcı kuvvet ve eklem hareket genişliği (EHG) performansının ön plana çıktığı spor branşında titreşim uygulaması kullanılarak akut performansı arttırmak ve bu artışın hangi frekans aralığında daha fazla olduğunu ortaya koymaya çalışmak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Çalışmaya, düzenli olarak antrenman yapan, yaşları 12.77 ± 1.75 yıl, boy uzunlukları 155.23 ± 3.18 cm, beden ağırlıkları 50.92 ± 4.78 kg ve antrenman yaşları 4.73 ± 2.10 yıl olan 46 müsabık mavi kuşak ve üstü karate sporcusu katılmıştır.

Araştırmada uygulama olarak 5 dk hafif tempo koşuyla ısınmanın ardından platform üzerinde 3 tekrar 20 sn (tekrarlar arası 20 sn dinlenme) squat duruş (diz ve kalça açısı 110 derece) ve aynı sürelerle deadlift duruş olarak iki hareket kullanılmıştır. İki hareket arasında katılımcılar 1 dk dinlenmişlerdir. Çalışma her katılımcıya 0 Hz (kontrol uygulaması), 25, 30 ve 35 Hz titreşim uygulamasıyla rastgele düzende 2 gün arayla uygulanmıştır. Titreşim uygulamalarından sonra 4 dk oturarak dinlenmenin ardından sırasıyla, 3 kez aktif dikey sıçrama testi, 3 kez squat sıçrama testi, 1 kez otur eriş testi, 1 kez Hamstring esneklik ölçümü, 1 kez kalça fleksiyonu ölçümü yapılmıştır.

Yapılan testler sonucunda 30 ve 35 Hz frekans aralığında titreşim aktif dikey sıçramayı pozitif olarak etkilerken, 30 Hz frekans aralığında verilen titreşim skuat sıçramayı yine pozitif olarak etkilemektedir. Bunun dışında 25, 30 ve 35 Hz frekans aralığında titreşim esnekliği pozitif olarak etkilemektedir.

Sonuç olarak, titreşim antrenmanlarında dikey sıçrama gibi patlayıcı kuvvet performansı ve EHG performansı açısından 30-35 Hz frekans kullanıldığında daha fazla etki göstereceğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Titreşim, Eklem Hareket Genişliği, Sıçrama, Karate

The Acute Effects of Whole Body Vibration applications on Range of Motion and Jump Performance

Abstract

The objective of this study is to increase the acute performance in Karate, a sports branch which range of motion (ROM) and explosive strength is forefront, by using vibration application and to reveal the best frequency range for it. 46 karate blue belt and above athlete aged 12.77 ± 1.75 years, height 155.23 ± 3.18 cm length, body weight 50.92 ± 4.78 kg and 4.73 ± 2.10 years of training on a regular basis in Karate Fitness club has participated in the study.

In research, after a slight warming up of 5 minutes and 4 minutes rest, squat posture (knee and hip angle 110 degrees), and deadlift stance applied by participants of 3 sets 20 seconds (20 sec rest between sets) on the platform. Participants rested for 1 minute between each posture. Study applied to each participant as 0 Hz (control application), 25 Hz, 30 Hz and 35 Hz vibration application of an interval of 2 days in random order. After 4 minutes sitting down relaxing, respectively the active vertical jump test 3 times, squat jump test 3 times, sit access test 1 time, hamstring flexibility measurement 1 time, hip flexion measurement 1 time is applied.

As a result of the tests, 30 and 35 Hz frequency range of vibration has been found to have positive affect on active vertical jump, whereas the vibration frequency range of 30 Hz to positively affect squat jump. Other than that, 25, 30 and 35 Hz vibration frequency range has positive effects on flexibility.

As a result, the study revealed that 30 to 35 Hz frequency vibration show more impact on explosive strength performance such as the vertical jump and ROM in terms of performance.

Keywords: Vibration, range of motion, splash, Karate

* Okt., Sakarya Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Sakarya, Türkiye, eatis@sakarya.edu.tr

** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Sakarya, Türkiye, gelen@sakarya.edu.tr

*** Arş. Gör. Dr., Sakarya Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Sakarya, Türkiye, syildiz@sakarya.edu.tr

1. Giriş

Sporcuların ve antrenörlerin ortak amacı mevcut performansı istenilen seviyeye ulaştırmaktır. Bu nedenle kuvvet, güç, esneklik, denge, koordinasyon gibi motorik özelliklerin geliştirilmesi için araştırmacılar çalışmalarına devam etmektedirler. Bu konudaki çalışmalar araştırmacıları yeni arayışlara itmektedir. Araştırmacıların son dönemlerde sporcuların akut ve kronik performanslarını arttırmak için titreşim uygulamalarını yeni bir antrenman yöntemi olarak kullandıkları görülmektedir (Bagheri, van den Berg-Emons, Pel, Horemans, & Stam, 2012; Bosco, Cardinale, & Tsarpela, 1999; Bosco et al., 1998; Cheng et al., 2012; Cochrane & Hawke, 2007; Cochrane, Legg, & Hooker, 2004; Cochrane & Stannard, 2005; Colson, Pensini, Espinosa, Garrandes, & Legros, 2010; Cormie, Deane, Triplett, & McBride, 2006; Couto et al., 2013). Titreşim uygulamalarının dahil edildiği antrenmanlar literature titreşim antrenmanı olarak geçmiştir (Bosco et al., 1998; Issurin, 2005; Kjellberg & Wikstrom, 1985).

Titreşim uygulamaları spor alanında yeni bir uygulama gibi gözükse de sağlık alanında oldukça eski bir geçmişe sahiptir. Yaklaşık iki asır öncesine dayanan antik greko-romen kaynaklara göre titreşim uygulamaları medikal teknik olarak kullanıldığı gibi 19. yüzyılda da titreşim masajı olarak hekimler tarafından sıkça kullanılan bir teknik olduğu da bilinmektedir (Issurin, 2005; M. J. Jordan, Norris, Smith, & Herzog, 2005; Swiecicki & Pedziwiatr, 1974). Titreşim antrenmanlarının sporcuların performansını ne şekilde etkileyeceğini araştıran çalışmalar 80'li yıllarda hız kazanmıştır. Özellikle kuvvet gelişimi üzerine olumlu etki oluşturduğu ortaya çıktıktan sonra çalışmalar daha da derinleştirilmiş ve farklı genlik ve frekansta titreşim uygulamaları yapılarak çalışmalar arttırılmıştır (Bosco et al., 1998; Issurin, 2005; M. J. Jordan et al., 2005; Kjellberg & Wikstrom, 1985). Bir çok çalışmada müsabaka veya müsabaka antrenmanlarında kişinin performansını arttırabilmek için özellikle sıçrama gibi maksimal kuvvet gerektiren branşlarda maksimal performans öncesi titreşim antrenmanı uygulanarak kişinin akut performansı ölçülmeye çalışılmıştır (Arora & Grenier, 2013; Bagheri et al., 2012; Chouza, Arias, Vinas, & Cudeiro, 2011; Cochrane & Stannard, 2005; Cormie et al., 2006; Couto et al., 2013; Egan, Espie, McGrann, McKenna, & Allen, 1996; Herda et al., 2010; Herda et al., 2009; M. Jordan, Norris, Smith, & Herzog, 2010; Ronnestad, 2009a, 2009b; Yarar-Fisher et al., 2013). Bu çalışmalar, titreşim antrenmanının akut performansı arttırdığını göstermiştir. Tam bir

açıklama getirilemese de en çok kabul gören teori titreşime maruz kalındığı sürece Gerilme Refleksi ve Hofmann refleksinin görülmediğidir. Bu durum bir titreşim paradoksu olarak nitelendirilmektedir. Yani titreşim tonik refleksi başlatırken gerilme refleksini de ortadan kaldırmaktadır (Martinez et al., 2013; Sayenko, Masani, Alizadeh-Meghbrazi, Popovic, & Craven, 2010).

Karate gibi patlayıcı kuvvet ve EHG performansının ön plana çıktığı spor branşında titreşim uygulaması kullanılarak akut performansı arttırmak ve bu artışın hangi frekans aralığında daha etkin olduğunu ortaya koymaya çalışmak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

2. Yöntem

Bu çalışmaya düzenli olarak antrenman yapan, Sakarya ili Hendek Karate Spor kulübünden yaşları 12.77 ± 1.75 yıl, boy uzunlukları 155.23 ± 3.18 cm, beden ağırlıkları 50.92 ± 4.78 kg ve antrenman yaşları 4.73 ± 2.10 yıl olan 46 müsabık mavi kuşak ve üstü karate sporcuları katılmıştır.

Sporcuların sıçrama performanslarını ölçmek için kuvvet platformu (Kistler, 9290 AD modeztl, Switzerland), Otur Uzan Testi İçin test sehпасı, Hamstring Esneklik Ölçümü ve Kalça Fleksiyon Ölçümü için Goniometre kullanılmıştır. Veri Toplamaya başlamadan önce deneklere, yapılacak ölçümler ile ilgili bilgi aktarılmıştır.

Araştırmada uygulama olarak 5 dk hafif tempo koşuyla ısınmanın ardından 4 dk dinlendikten sonra platform üzerinde 3 tekrar 20 sn (tekrarlar arası 20 sn dinlenme) squat duruş (diz ve kalça açısı 110 derece) ve aynı sürelerle deadlift duruş olarak iki hareket kullanılmıştır. İki hareket arasında katılımcılar 1 dk dinlenmişlerdir. Çalışma her katılımcıya 0 Hz (kontrol uygulaması), 25 Hz, 30 Hz ve 35 Hz titreşim uygulamasıyla rastgele düzende 2 gün arayla uygulanmıştır. Titreşim uygulamalarından sonra 4 dk oturarak dinlenmenin ardından sırasıyla, 3 kez aktif dikey sıçrama testi, 3 kez squat sıçrama testi, 1 kez otur eriş testi, 1 kez Hamstring esneklik ölçümü, 1 kez kalça fleksiyonu ölçümü yapılmıştır (Şekil 1). Sıçrama değerlerinden en iyi olan değer kaydedilmiştir.

Titreşim protokollerinin sıçramaya ve eklem hareket genişliğine etkisini bulmak için Tekrarlı Ölçümlerde Varyans Analizi Testi (ANOVA) farklılığın hangi ısınma protokolünden kaynaklandığını bulmak için ise LSD testi uygulanmıştır. Tüm istatistiksel analizler SPSS for Windows (Version 16.0, SPSS, Inc., Chicago, IL) programı ile yapılmıştır.

ARAŞTIRMA PROSEDÜRÜ



Şekil 1. Araştırmanın Prosedürü

3. Bulgular

Farklı frekanslarda uygulanan titreşimin eklem hareket genişliğine ve sıçrama performansına olan akut etkileri Tablo 1’ de sunulmuştur. Veriler analiz edildiğinde aktif sıçrama açısından 0 Hz titreşim ile 25 ve 35 Hz titreşim arasında; skuat sıçrama açısından 0 Hz titreşim ile 30 Hz titreşim arasında; Otur-Uzan esnekliği açısından 0 Hz titreşim ile 25, 30 ve 35 Hz titreşim arasında, dominant kalça fleksiyonu

açısından 0 Hz titreşim ile 30 ve 35 Hz titreşim arasında; Non-Dominant kalça fleksiyonu açısından 0 Hz titreşim ile 25, 30 ve 35 Hz titreşim arasında; Dominant Hamstring fleksiyonu açısından 0 Hz titreşim ile 30 ve 35 Hz titreşim arasında; Non-Dominant Hamstring fleksiyonu açısından 0 Hz titreşim ile 25, 30 ve 35 Hz titreşim arasında istatistiksel fark bulunmuştur.

Tablo 1. Farklı frekanslarda uygulanan titreşimin EHG ve Sıçrama Performansına akut etkisi

	0 Hz Titreşim	25 Hz Titreşim	30 Hz Titreşim	35 Hz Titreşim
Aktif Sıçrama (cm)	34.3 ± 6.0	35.0 ± 6.1	35.6 ± 6.5*	35.4 ± 6.4*
Skuat Sıçrama (cm)	33.3 ± 6.2	34.2 ± 5.5	34.8 ± 6.6*	34.0 ± 6.3
Otur-Uzan Esneklik (cm)	24.7 ± 6.4	26.8 ± 5.9*	27.8 ± 6.0*	27.4 ± 6.8*
D-Kalça Fleksiyonu (°)	117.9 ± 8.8	121.1 ± 9.3	124.4 ± 7.5*	125.8 ± 5.4*
ND-Kalça Fleksiyonu (°)	112.8 ± 11.1	120.8 ± 7.1*	123.7 ± 8.1*	124.3 ± 7.6*
D-Hamstring Fleksiyonu (°)	102.5 ± 9.5	107.1 ± 11.0	111.6 ± 7.8*	117.9 ± 6.4*
ND- Hamstring Fleksiyonu	102.5 ± 11.1	109.4 ± 10.4*	112.9 ± 9.7*	115.5 ± 9.3*

D, Dominant; ND, Non-Dominant

* p<0.05

Tartışma ve Sonuç

Son yıllarda titreşim oldukça popüler bir egzersiz ve antrenman yöntemi olarak kullanılmaya başlanmıştır. Titreşim antrenmanlarının performansa olan akut etkisini ve bu etkinin hangi frekans aralığında daha iyi olduğunu incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada çıkan sonuçlar, sıçrama performansı açısından sporcuların performanslarını arttırdığı görülmektedir. Literatüre paralel olarak bizim çalışmamızda da performans artışı en çok 30 Hz frekans aralığında görülmüştür ($p<0,05$). Deneklerin aktif dikey sıçrama performanslarına bakıldığında titreşimsiz uygulamaya göre 30 Hz ve 35 Hz titreşim uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, skuat sıçramada sadece 30 Hz frekans aralığında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bu çalışmaya benzer çalışmalarda, araştırmacılar titreşim platformu üzerinde titreşimli ve titreşimsiz yapılan 9 haftalık kuvvet antrenmanında (squat) deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklı-

lık görememişlerdir (Kvorning, Bagger, Caserotti, & Madsen, 2006). Bu çalışmada katılımcılara 20-25 Hz titreşim uygulaması yapılmıştır ve bu sonuçlar çalışmamızı destekler niteliktedirler. Bir başka çalışmada Cardinale ve Lim (2003)Tüm Beden Titreşimi ile Vastus Lateralis (VT) kasının EMG sinyallerini incelemişlerdir. Bu çalışmada araştırmacılar 30 Hz frekans titreşimi 40 ve 50 Hz frekans titreşimle karşılaştırmışlardır. VT kası 30 Hz frekans titreşiminde en yüksek EMG sinyallerine ulaşmıştır. Bu çalışmada da elde edilen sonuçlar çalışmamızı destekler niteliktedir. Ronestad (2009a) farklı frekans aralığındaki titreşim uygulamalarının alt gövde gücüne etkisini incelemek için yaptığı çalışmasında 20, 35 ve 50 Hz frekans titreşim uygulamalarını antrenmanlı ve antrenmansız kişilerde kullanmıştır. Squat sıçramada antrenmanlı ve antrenmansız kişilerde 50 Hz titreşim uygulaması diğer protokollerle karşılaştırıldığında anlamlı farklılık göstermiştir. Aktif dikey sıçramada sadece antrenmansız bireylerde 50 Hz titreşim uygulaması ile 20 ve 35 Hz titreşim uygulamaları arasında anlamlı farklılık oluşmuştur.

Ronestad'ın (2009b) bir başka çalışması olan 0 Hz, 20 Hz, 35 Hz ve 50 Hz titreşim uygulamaları esnasında 1 TM squat performansını ölçtüğü çalışmasında 50 Hz grubu ile titreşimsiz grup arasında anlamlı farklılık oluşurken 20 ve 35 Hz titreşim grubu ile titreşimsiz grup arasında anlamlı fark görülmemiştir. Gelen ve Arkadaşları (2008), titreşimin futbolda penaltı performansına akut etkisini 3 farklı frekans (25 Hz, 30 Hz, 35 Hz) aralığında incelemiştir. Titreşim uygulamasının futbol penaltı atış performansını arttırdığı ve en iyi etkinin ise 30 ve 35 Hz frekans aralığında gerçekleştirdiği sonucuna varmışlardır.

Yapılan literatür taramasında titreşim uygulamalarının EHG performansını arttırdığı anlaşılmaktadır (Cardinale & Erskine, 2008; Cochrane & Stannard, 2005; Colson et al., 2010; Dolny & Reyes, 2008; Egan et al., 1996; Gerodimos et al., 2010; Karatrantou, Gerodimos, Dipla, & Zafeiridis, 2012; Sayenko et al., 2010; Van Den Tillaar, 2006). Nazarov ve Zilinsky (1984) Titreşim antrenmanının esneklik üzerine etkilerini araştırmaya başlayan ilk araştırmacıdır. Araştırmacılar titreşim halkalarıyla omuz germe çalışmalarının önemli akut etkilerinin olduğunu tespit etmişler ve titreşimli gerdirmenin erkek cinstikçilerde omuz EHG'ni arttırabildiğini göstermişlerdir. Diğer araştırmacılar bu bulguları takip etmişlerdir. Bir başka çalışmada araştırmacı titreşimli bir platform üzerinde yapılan antrenmanın esneklik antrenmanı üzerinde pozitif bir etkisi olup olmadığını değerlendirmiştir. 12'si bayan ve 7'si erkek olmak üzere 19 beden eğitimi öğrencisi (ortalama $21,5 \pm 2$ yaş) rastgele bir biçimde Tüm Vücut Titreşimi (TVT) grubuna ya da kontrol grubuna alınmış, her iki grup da 4 haftalık birer programa tabi tutulmuşlardır. Bu programlar doğrultusunda katılımcılar haftada üç gün üçer kez her iki bacakta da 30'ar esneme hareketleri yapmışlardır. Her esneme egzersizinden önce TVT grubu 30 sn boyunca Nemes Bosco sistemine göre (28 Hz 10 mm genişliğinde) bir titreşim platformu üzerinde altı kez dizlerin 90° büküldüğü bir çömelme pozisyonunda durmuştur. Sonuç olarak, dizardı kirişi esnekliğinde kontrol grubunda %14, TVT grubunda ise %30 gibi önemli bir artış kaydedilmiştir (Van Den Tillaar, 2006).

Titreşim uygulamalarının bir antrenman yöntemi olarak kullanıldığı diğer çalışmalarda ise araştırmacılar titreşim platformuyla uygulanan tüm vücut titreşim egzersizlerinin dikey sıçrama becerisini % 3.8 ve bacak kuvvetini % 7 oranında arttırdığını

rapor etmişlerdir (Bosco et al., 1999). Issurin (1994) düzenli ağırlık çalışmaları boyunca titreşimi kullanmıştır. Bu şekilde birkaç hafta çalışma yaptıktan sonra, Issurin hareketin yapıldığı andaki maksimal kasılmada da bir güç artışı olduğunu belirtmiştir. Soylu, Gelen ve Yıldız (2012) 35 Hz frekans yoğunluğunda 4,5 mm genliğinde olan titreşimin aktif dikey sıçrama ve skuat sıçrama performansına olan akut etkilerini ortaya koymak için yaptıkları çalışmada aktif dikey sıçrama performansında titreşim uygulaması öncesi ve sonrası arasında anlamlı fark bulunurken squat sıçrama performansında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Titreşim antrenmanlarında kişi herhangi bir bilinçli efor olmadan bile antrenman etkisine ulaşılır ve kasılması gerçekleşir. Titreşim ve bu titreşimlerin ivmeleri sayesinde kaslar hemen çalışmaya başlar (Karatrantou et al., 2012; Marin & Rhea, 2010; Sayenko et al., 2010; Yarar-Fisher et al., 2013). Sinir sistemi ve buna bağlı olan kas sistemi elektronik şoklarla uyarılarak sınırlara ve kaslara aktivite kazandırır (Marin & Rhea, 2010; Mischi, Rabotti, & Cardinale, 2010; Yarar-Fisher et al., 2013). Titreşime maruz bırakılan kaslar platformla temas ettikçe aynı hızda aktivasyona zorlanır. Titreşim uygulanan kasta aynı miktarda istemsiz aktivasyona sebep olur (Issurin, 2005; Martinez et al., 2013). Titreşim Antrenmanı aynı hafiflik ve ağırlık hissini doğrudan aktif kasta oluşturur. Bu kasi daha sıkı olarak çalışması için zorlar ve antrenman stimulusunu benimsemesini sağlar (Issurin, 2005; M. J. Jordan et al., 2005; Kvorning et al., 2006; Luo, McNamara, & Moran, 2005; Martinez et al., 2013). İnsan vücudu denge ve homeostazı sağlamaya yardım eden pek çok doğal reflekse sahiptir. Titreşim Antrenmanı kullanıldığında özel tür gerinme refleksi meydana gelir (Issurin, 2005; Sayenko et al., 2010). Bu tür kas aktivasyonunun ana avantajı kas liflerinin %100'ünü çalıştırmasının mümkün olabilmesidir. Geleneksel çalışma şeklinde kas lifleri %40-60 arasında çalıştırılabilir (Martinez et al., 2013).

Sonuç olarak, bu çalışma değerlendirildiğinde farklı frekanslardaki akut titreşim uygulamasının farklı sonuçlara neden olduğu görülmektedir. Tüm ölçümlerde 30 Hz titreşim uygulamasının akut performansı arttırdığı görülürken diğer frekans uygulamalarında aynı sonuçlar elde edilememiştir. Çalışma, titreşim antrenmanlarında dikey sıçrama gibi patlayıcı kuvvet performansı ve EHG performansı açısından 30-35 Hz frekans kullanıldığında daha fazla etki göstereceğini ortaya koymuştur.

Kaynakça

- Arora, N., & Grenier, S. G. (2013). Acute effects of whole body vibration on directionality and reaction time latency of trunk muscles: the importance of rest and implications for spine stability. *J Electromyogr Kinesiol*, 23(2), 394-401. doi: 10.1016/j.jelekin.2012.10.018
- Bagheri, J., van den Berg-Emons, R. J., Pel, J. J., Horemans, H. L., & Stam, H. J. (2012). Acute effects of whole-body vibration on jump force and jump rate of force development: a comparative study of different devices. [Clinical Trial Comparative Study Research Support, N.I.H., Extramural Research Support, Non-U.S. Gov't]. *J Strength Cond Res*, 26(3), 691-696. doi: 10.1519/JSC.0b013e31822a5d27
- Bosco, C., Cardinale, M., & Tsarpela, O. (1999). Influence of vibration on mechanical power and electromyogram activity in human arm flexor muscles. *European Journal of Applied Physiology and Occupational Physiology*, 79(4), 306-311. doi: DOI 10.1007/s004210050512
- Bosco, C., Cardinale, M., Tsarpela, O., Colli, R., Tihanyi, J., von Duvillard, S. P., & Viru, A. (1998). The influence of whole body vibration on jumping performance. *Biology of Sport*, 15(3), 157-164.
- Cardinale, M and Lim, J. Electromyography activity of vastus lateralis muscle during whole-body vibrations of different frequencies. *J Strength Cond Res* 17: 621–624, 2003.
- Cardinale, M., & Erskine, J. A. (2008). Vibration training in elite sport: effective training solution or just another fad? *Int J Sports Physiol Perform*, 3(2), 232-239.
- Cheng, C. F., Cheng, K. H., Lee, Y. M., Huang, H. W., Kuo, Y. H., & Lee, H. J. (2012). Improvement in running economy after 8 weeks of whole-body vibration training. [Randomized Controlled Trial Research Support, Non-U.S. Gov't]. *J Strength Cond Res*, 26(12), 3349-3357. doi: 10.1519/JSC.0b013e31824e0eb1
- Chouza, M., Arias, P., Vinas, S., & Cudeiro, J. (2011). Acute effects of whole-body vibration at 3, 6, and 9 hz on balance and gait in patients with Parkinson's disease. [Clinical Trial Letter Randomized Controlled Trial]. *Mov Disord*, 26(5), 920-921. doi: 10.1002/mds.23582
- Cochrane, D. J., & Hawke, E. J. (2007). Effects of acute upper-body vibration on strength and power variables in climbers. [Research Support, Non-U.S. Gov't]. *J Strength Cond Res*, 21(2), 527-531. doi: 10.1519/R-18505.1
- Cochrane, D. J., Legg, S. J., & Hooker, M. J. (2004). The short-term effect of whole-body vibration training on vertical jump, sprint, and agility performance. [Clinical Trial Randomized Controlled Trial Research Support, Non-U.S. Gov't]. *J Strength Cond Res*, 18(4), 828-832. doi: 10.1519/14213.1
- Cochrane, D. J., & Stannard, S. R. (2005). Acute whole body vibration training increases vertical jump and flexibility performance in elite female field hockey players. *Br J Sports Med*, 39(11), 860-865. doi: 10.1136/bjism.2005.019950
- Colson, S. S., Pensini, M., Espinosa, J., Garrandes, F., & Legros, P. (2010). Whole-body vibration training effects on the physical performance of basketball players. [Comparative Study Randomized Controlled Trial]. *J Strength Cond Res*, 24(4), 999-1006. doi: 10.1519/JSC.0b013e3181c7bf10
- Cormie, P., Deane, R. S., Triplett, N. T., & McBride, J. M. (2006). Acute effects of whole-body vibration on muscle activity, strength, and power. [Randomized Controlled Trial]. *J Strength Cond Res*, 20(2), 257-261. doi: 10.1519/R-17835.1
- Couto, B. P., Silva, H. R., Filho, A. G., da Silveira Neves, S. R., Ramos, M. G., Szmuchrowski, L. A., & Barbosa, M. P. (2013). Acute Effects of Resistance Training with Local Vibration. *Int J Sports Med*. doi: 10.1055/s-0032-1331198
- Dolny, D. G., & Reyes, G. F. (2008). Whole body vibration exercise: training and benefits. *Curr Sports Med Rep*, 7(3), 152-157. doi: 10.1097/01.CSMR.0000319708.18052.a1
- Ebrem, Ş., Gelen, E., Saygın, Ö., Karacabey, K., Kılınc, F., Polat, Y., Çınar, V., Doğan, C., (2008). The acute effects of vibration on handball throw performance. *10. International sport Sciences Congress*, Bolu, Turkey.
- Egan, C. E., Espie, B. H., McGrann, S., McKenna, K. M., & Allen, J. A. (1996). Acute effects of vibration on peripheral blood flow in healthy subjects. [Research Support, Non-U.S. Gov't]. *Occup Environ Med*, 53(10), 663-669.
- Gelen, E., Saygın, Ö., Karacabey, K., Süel, E., Kılınc, F., Harmandar, D., (2008). The acute effects of vibrasyon on soccer penalty kick performance. *10. International sport Sciences Congress*, Bolu, Turkey.
- Gerodimos, V., Zafeiridis, A., Karatrantou, K., Vasilopoulou, T., Chanou, K., & Pispirikou, E. (2010). The acute effects of different whole-body vibration amplitudes and frequencies on flexibility and vertical jumping performance. *J Sci Med Sport*, 13(4), 438-443. doi: 10.1016/j.jsams.2009.09.001
- Herda, T. J., Ryan, E. D., Costa, P. B., Walter, A. A., Hoge, K. M., Uribe, B. P., . . . Cramer, J. T. (2010). Acute effects of passive stretching and vibration on the electromechanical delay and musculotendinous stiffness of the plantar flexors. *Electromyogr Clin Neurophysiol*, 50(6), 277-288.
- Herda, T. J., Ryan, E. D., Smith, A. E., Walter, A. A., Bemben, M. G., Stout, J. R., & Cramer, J. T. (2009). Acute effects of passive stretching vs vibration on the neuromuscular function of the plantar flexors. [Comparative Study]. *Scand J Med Sci Sports*, 19(5), 703-713. doi: 10.1111/j.1600-0838.2008.00787.x

- Issurin, VB, Liebermann, DG, and Tenenbaum, G. Effect of vibratory stimulation training on maximal force and flexibility. *J Sports Sci* 12: 561–566, 1994.
- Issurin, V. B. (2005). Vibrations and their applications in sport - A review. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 45(3), 324-336.
- Jordan, M., Norris, S., Smith, D., & Herzog, W. (2010). Acute effects of whole-body vibration on peak isometric torque, muscle twitch torque and voluntary muscle activation of the knee extensors. [Randomized Controlled Trial]. *Scand J Med Sci Sports*, 20(3), 535-540. doi: 10.1111/j.1600-0838.2009.00973.x
- Jordan, M. J., Norris, S. R., Smith, D. J., & Herzog, W. (2005). Vibration training: an overview of the area, training consequences, and future considerations. [Review]. *J Strength Cond Res*, 19(2), 459-466. doi: 10.1519/13293.1
- Karatrantou, K., Gerodimos, V., Dipla, K., & Zafeiridis, A. (2012). Whole-body vibration training improves flexibility, strength profile of knee flexors, and hamstrings-to-quadriceps strength ratio in females. *J Sci Med Sport*. doi: 10.1016/j.jsams.2012.11.888
- Kjellberg, A., & Wikstrom, B. O. (1985). Whole-body vibration: exposure time and acute effects--a review. [Review]. *Ergonomics*, 28(3), 535-544. doi: 10.1080/00140138508963168
- Kvorning, T., Bagger, M., Caserotti, P., & Madsen, K. (2006). Effects of vibration and resistance training on neuromuscular and hormonal measures. [Randomized Controlled Trial]. *Eur J Appl Physiol*, 96(5), 615-625. doi: 10.1007/s00421-006-0139-3
- Luo, J., McNamara, B., & Moran, K. (2005). The use of vibration training to enhance muscle strength and power. [Review]. *Sports Med*, 35(1), 23-41.
- Marin, P. J., & Rhea, M. R. (2010). Effects of vibration training on muscle strength: a meta-analysis. [Meta-Analysis]. *J Strength Cond Res*, 24(2), 548-556. doi: 10.1519/JSC.0b013e3181c09d22
- Martinez, F., Rubio, J. A., Ramos, D. J., Esteban, P., Mendizabal, S., & Jimenez, F. (2013). Effects of 6-week whole body vibration training on the reflex response of the ankle muscles: a randomized controlled trial. *Int J Sports Phys Ther*, 8(1), 15-24.
- Mischi, M., Rabotti, C., & Cardinale, M. (2010). Electromyographic assessment of muscle fatigue during isometric vibration training at varying frequencies. *Conf Proc IEEE Eng Med Biol Soc*, 2010, 2338-2341. doi: 10.1109/IEMBS.2010.5627729
- Nazarov, V.T., Zilinski V.R., (1984). Enhanced development of shoulder-joint flexibility in athletes. *Theory Prax physical Cult, Moscow*. 10:28-30.
- Rønnestad, B. R. (2009a). Acute effects of various whole-body vibration frequencies on lower-body power in trained and untrained subjects. [Comparative Study Randomized Controlled Trial]. *J Strength Cond Res*, 23(4), 1309-1315. doi: 10.1519/JSC.0b013e318199d720
- Rønnestad, B. R. (2009b). Acute effects of various whole body vibration frequencies on 1RM in trained and untrained subjects. [Randomized Controlled Trial]. *J Strength Cond Res*, 23(7), 2068-2072. doi: 10.1519/JSC.0b013e3181b8652d
- Sayenko, D. G., Masani, K., Alizadeh-Meghbrazi, M., Popovic, M. R., & Craven, B. C. (2010). Acute effects of whole body vibration during passive standing on soleus H-reflex in subjects with and without spinal cord injury. [Research Support, Non-U.S. Gov't]. *Neurosci Lett*, 482(1), 66-70. doi: 10.1016/j.neulet.2010.07.009
- Soylu, Ş., Gelen, E., & Yıldız, S. (2012). The acute affect of vibration applications on jumping performance. *International Journal of Human Sciences* [Online]. (9)2, 1684-1690.
- Swiecicki, W., & Pedziwiatr, M. (1974). The effect of physical training on chemical changes in blood and tissues during acute exposure to vibration and low atmospheric pressure. *Acta Physiol Pol*, 25(5), 469-474.
- Van Den Tillaar, R. (2006). Will whole-body vibration training help increase the range of motion of the hamstrings? [Randomized Controlled Trial]. *J Strength Cond Res*, 20(1), 192-196. doi: 10.1519/R-17064.1
- Yarar-Fisher, C., Pascoe, D. D., Gladden, L. B., Quindry, J. C., Hudson, J., & Sefton, J. (2013). Acute physiological effects of whole body vibration (WBV) on central hemodynamics, muscle oxygenation and oxygen consumption in individuals with chronic spinal cord injury. *Disabil Rehabil*. doi: 10.3109/09638288.2013.782358

İlkokuldaki Öğrenci Velilerinin Birleştirilmiş Sınıf Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri (Hendek Örneği)

Mehmet KILIÇ*

İbrahim YILMAZ**

Özet

Eğitim sistemimiz içinde ilkokul, ülkemizde okullaşma oranlarının en yüksek olduğu öğretim kademesidir. Özellikle nüfusun az ve dağınık olduğu yerleşim yerlerinde her köye dört sınıflı bir okul yapmak ve her sınıfa bir öğretmen vermek çok güçtür. Bu şartlarda birden fazla sınıfın birleştirilerek bir ya da birkaç öğretmen tarafından yönetilmesi zorunluluğunu doğurmuştur. Birleştirilmiş sınıf uygulaması 6287 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun ile karmaşık bir yapıya bürünmüştür. Bu araştırmada velilerin, ilkokullarda uygulanan birleştirilmiş sınıf uygulamaları hakkında görüşleri incelenmiştir. Ayrıca velilerin görüşlerinde cinsiyet, yaş ve eğitim değişkenlerine göre anlamlı farkı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma 2012 – 2013 eğitim öğretim yılında Hendek’ teki birleştirilmiş sınıf uygulamasının yapıldığı okullarda çocuğu bulunan 300 veli üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizinde güvenilirlik analizi, t testi, faktör analizi, anova analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Birleştirilmiş sınıf, ilkokul, sınıf yönetimi

Parents’ Views About Unified Class Implementation (Hendek Sample)

Abstract

Primary schools in our education system have the highest rate of enrollment. It is very difficult to make four graded schools in every low populated and sparsely settled areas, furthermore to give teachers to each classes. These conditions made it compulsory for teachers to manage merged classes. Application of unified class has gone into complex structure with primary education act 6287 and the law on amendments to certain laws. In this research, parents’ views about unified class implementation have been analyzed. More over it has been analyzed the parents’ view of gender, age and education are differentiated or not. The research has been made on 300 parents who have got kids in unified class application in hendek in 2012/2013 academic year. In the research the scale which has been developed by the researchers is used to collect data. Reliability test, factoranalysis and ANOVA analysis technique have been used in analysing the data. Recommendations are made based on the results of research.

Key Words: Unified class, primary school, class management

1. Giriş (Introduction)

Türk Eğitim Sistemi, okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul, lise ve yüksek öğretime kadar alt bölümlerden oluşmaktadır. Bu alt bölümlerin her biri kendi içinde ayrı bir öneme sahip olmakla birlikte, ilkokulun özel bir yeri ve önemi vardır. Bu önem ilkokul kademesinde kazandırılan bilgi ve becerilerin diğer öğrenim kademelerine bir temel teşkil etmesinden kaynaklanmaktadır. Eğitim sistemimiz içinde ilkokul, ülkemizde okullaşma oranlarının en yüksek olduğu öğretim kademesidir.

Özellikle nüfusun az ve dağınık olduğu yerleşim yerlerinde her köye dört sınıflı bir okul yapmak ve her sınıfa bir öğretmen vermek çok güçtür. Bu şartlarda birden fazla sınıfın birleştirilerek bir ya da birkaç öğretmen tarafından yönetilmesi zorunluluğunu doğurmuştur.

1.1 Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması

Ülkemizde geçmişte öğretmen ve derslik sayısının yetersizliği, günümüzde ise öğrenci azlığı gibi nedenlerle özellikle köy ilköğretim okullarında birleştirilmiş sınıflı öğretim uygulaması yapılmaktadır. Birleştirilmiş sınıflar uygulaması ilköğretimde birden fazla sınıfın birleştirilerek aynı sınıfta bir öğretmen tarafından ders yapılmasıdır, bu uygulama yalnızca ülkemize özgü değil dünyanın birçok ülkesinde başvurulan bir öğretim şeklidir (Fidan ve Baykul, 1993: 2).

Birleştirilmiş sınıf uygulaması köye yönelik bir öğretim uygulaması olmasının yanında, ülkemiz

* Okul Müdürü, Hacıkişla İlkokulu 54300 Hendek / Sakarya mkvemk@hotmail.com

** Müdür Yardımcısı, Fatih Ortaokulu 54300 Hendek / Sakarya ibrahim_ylmz_@hotmail.com

eğitim sistemi içinde yer alan sekiz yıllık ilköğretim uygulamasının birinci kademesine (1.2.3.4.5. sınıflara) yönelik bir uygulamadır (Erdem, 2004: 10). 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde 10 bin 413 ilköğretim okulunda “birleştirilmiş sınıf” uygulaması yapılmıştır. Aynı dönemde 15.961 okulun öğrencileri taşınmalı eğitim kapsamına alınarak 5.956 taşıma merkezi okullara araçlarla taşınmıştır. MEB verilerine göre 2002 yılında 35 bin ilköğretim okulu varken, bu rakamın 2011’de 32 bine düşmüş olması, ilköğretimde taşınmalı eğitim uygulamasının arttığı anlamına gelmektedir.

6287 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun ile 1.2.3.4. sınıflara dönüştürülmüştür. Bu dönüşüm ile yani 6287 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun ile bu sorun biraz daha karmaşık bir yapıya bürünmüştür. Şöyle ki 6287 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanundan önce, köylerde 1.2.3.4.5. sınıf öğrencisi olup da müstakil sınıf açılma yeter öğrenci sayısı olmadığından ya tek öğretmen bütün bu beş sınıfı bir arada okutuyordu ya da 1.2.3. sınıfları bir öğretmen, 4.5. sınıfları bir öğretmen okutuyordu.

Ders programları da bu doğrultuda yapıp, birbirinin tamamlayıcısı olan ve sarmal bir yapıya sahip olan kazanımlar 1. Grup olarak nitelendirilen 1.2.3. sınıflara bir arada, kazanımları ve ders içerikleri birbirine daha yakın olan ve 2.grup olarak nitelendirilen 4.5. sınıflara bir arada verilmeye çalışılıyordu. Ama yeni durumda 5. Sınıfların orta okula dahil edilmesi ile köylerdeki iki öğretmen normu öğrenci sayısının azalması ile teke düşmüş bir öğretmene 1.2.3. sınıfların dışında 4.sınıflarda eklenerek birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin işleri daha da zorlaşmıştır.

Türkiye’de (MEB, 2005) 2004–2005 eğitim-öğretim yılı verilerine göre; 16.379 ilköğretim okulunda 587.379 öğrenci birleştirilmiş sınıflı okullarda eğitim görmektedir. Bu oran 6287 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun ile yaklaşık 470.000 olarak hesaplanabilir. Türkiye deki tüm ilköğretim okullarının (35.580) yaklaşık olarak % 40.03’ü birleştirilmiş sınıfı bulunan ilköğretim okullarından oluşmaktadır.

Birleştirilmiş sınıf uygulaması Türkiye’nin bütün illerinde uygulanıyor. Birleştirilmiş sınıf uygulaması kapsamındaki öğrencilerden 238 bin 343’ü iki, 178 bin 6’sı üç, 18 bin 194’ü de dört sınıf bir arada öğrenim görüyor. Beş sınıf bir arada öğrenim gören öğrenci sayısı ise 152 bin 836’ya ulaşıyor. Birleştirilmiş sınıflarda eğitim veren öğretmen sayısı 27 bin 685’dir.

(Radikal Gazetesi, 2005). İstatistiklere göre mevcut ilköğretim okullarının yarısına yakını

birleştirilmiş sınıflı okullardır. Başkentimiz Ankara birleştirilmiş sınıf uygulaması olan iller bazında ilk sıralarda yer alması farklı bir boyutu göstermektedir. Bu okullarda görev yapan öğretmen ve öğrenim gören öğrenci sayısı bağımsız sınıflardakilerin yaklaşık (% 10)’u kadardır.

Türkiye’de bu uygulamayı zorunlu kılan nedenler öğrenci sayısının azlığı, öğretmen sayısının azlığı ve derslik sayısının yetersizliğidir. 16 bin 379 birleştirilmiş sınıflı okulun, 7 500’ünün tek öğretmenli olması, öğrenci sayısının azlığının en önemli neden olduğunu göstermektedir.

Köksal(2005: 8)’a göre Türkiye’de birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulanmasını zorunlu kılan nedenler öğretmen, öğrenci ve derslik sayısının yetersizliğidir, ancak son yıllarda daha çok köyden kente göç vb nedenlerle köydeki öğrenci sayısının azalması asıl nedendir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapılmasını zorunlu kılan sosyal ve ekonomik nedenler; öğretmen sayısının yetersiz olması, köyden kente göçle köydeki okullardaki öğrenci sayısının azalması ve müstakil sınıf açmanın ekonomik olmaması yüzünden birleştirilmiş sınıf uygulamasına başvurulması, bunun yanında taşınmalı öğretim yapan köy okullarının yeniden açılması gibi sebeplerle bu uygulamaya başvurulmaktadır (Erdem, 2004: 11).

Şahin (2003) tarafından yapılan araştırmada birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğretmenlerin mesleki heyecan ve motivasyonları üzerinde olumsuz etkileri olduğu ve birleştirilmiş sınıflarda görev almak istemedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler uygulama süreci ve sonuçları dışında ulaşım, barınma, sosyal yaşam, temel gereksinimlerin karşılanmasında yaşanan güçlükler gibi gerekçeler nedeniyle birleştirilmiş sınıf uygulamasına son verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Gültekin (2005) çalışmasında ilköğretimde yaygın olarak uygulanan birleştirilmiş sınıflarda öğretim iliksin araştırma sonuçları dikkate alındığında, normal ilköğretim okullarında öğrenim görme olanağı olmayan öğrencilerin öncelikle taşınmalı eğitimle öğrenim görmesi, değilse YİBO ya da PİO’lara alınması ve birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamasına zamanla son verilmesi gerektiği ortaya konulmuştur.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin sakıncalı yanlarını Köksal (2005: 12) şöyle sıralamaktadır; öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklarının boyutunun artması, öğretmenin derse hazırlık için harcadığı zaman ve enerjinin artması, ilköğretim programındaki hedeflerin tümüne ulaşmanın güçleşmesi, sınıf öğretmenliği yapanların tümünün, birleştirilmiş sınıf uygulaması konusunda yeterli bilgi ve birikime sahip olmaması ve öğretmenlerin gerektiği kadar rehberlik hizmeti alamamasıdır. Birleştirilmiş sınıf-

larda öğretimin sakıncalı yanları sadece yukarıdaki konular olmayıp bunlar artırılabilir.

2. Yöntem (Method)

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1 Araştırmanın Modeli

Sakarya İli Hendek İlçesi'nde birleştirilmiş sınıfta çocuğu bulunan öğrenci velilerin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, veri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır.

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırma, 2012 – 2013 eğitim öğretim yılında Hendek' teki birleştirilmiş sınıf uygulamasının yapıldığı okullarda çocuğu bulunan 300 veli üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yansızlık kuralına göre, velilere 21 Mart – 30 Nisan 2013 tarihleri arasında hazırlanan anket formları uygulanmıştır.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Birleştirilmiş sınıfta çocuğu bulunan öğrenci velilerin görüşlerini belirlemeye yönelik 20 soru vardır. Ölçeğin Kişisel Bilgi Formu bölümünde, ölçeği cevaplayan kişilerin Burada güvenilirliğin %69 olduğu görünmektedir.

kişisel özelliklerine uygun olan bölümlere (X) işareti ile işaretlemeleri istenmiştir.

2.4 Verilerin Analizi

Verilerin analizinde parametrik veya parametrik olmayan analiz yöntemlerinin hangisinin kullanılması gerektiği konusunda, varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizi sonucuna göre ölçek alt boyutlarının madde toplamlarının homojenliği $p>.05$ 'ten büyük olduğundan dağılımın normal olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Verilerin analizinde; güvenilirlik testi, iki grup ortalamasının farkı için t-testi ve ikiden fazla grubun ortalamasının farkı için ANOVA kullanılmıştır. İstatistiksel karşılaştırmalarda .05'ten küçük p (anlamlılık) değerleri ($p<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Uygulanan ölçek sonuçlarında istatistiksel değerlendirmeler yapıp çözümlenerek, yorumlama yoluna gidilmiştir.

3. Bulgular (Results)

Araştırmanın bu bölümünde velilerin görüşleri anket ölçeklerine verdikleri yanıtlar doğrultusunda istatistiksel analizler uygulanmıştır. Bulguların sonuçlarına göre, yorum ve değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Güvenilirlik Analizi: Güvenilirlik testi uyguladığımızda aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 1. Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,691	20

Ayrıca 6 Faktör ve 20 sorudan oluşan bu anket veli görüş düzeyini % 63 oranında ölçmektedir.

Tablo 2. Cinsiyet

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid kadın	160	53,3	53,3	53,3
erkek	140	46,7	46,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

Tablo 3. Mezuniyet

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ilkokul	196	65,3	65,3	65,3
ortaokul	62	20,7	20,7	86,0
lise	36	12,0	12,0	98,0
üniversite	6	2,0	2,0	100,0
Total	300	100,0	100,0	

Tablo 4. Yaş aralığı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20 ile 30 arası	71	23,7	23,7	23,7
	30 ile 40 arası	182	60,7	60,7	84,3
	40 ile 50 arası	43	14,3	14,3	98,7
	50 ile 60 arası	4	1,3	1,3	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

4. Tartışma (Discussion)

Araştırmada elde edilen sonuçlar çerçevesinde,

* Velilerin% 64'ü birleştirilmiş sınıf uygulamasını eşitlik ilkesine aykırı bulmaktadır. %64,7'si birleştirilmiş sınıf uygulamasını çağ dışı bir uygulama olarak görmektedir. Veliler, birleştirilmiş sınıflı okulların var olduğu durumun farkındalar.

* Öğrenci velileri birleştirilmiş sınıfta okuyan çocuğunun başarılı olacağına inanmamaktadır.

* Velilerin %75'i köyde okul bulunmasının büyük avantaj olduğunu desteklemektedir. Okul, bir yerleşim biriminin, aynı zamanda eğitim ve kültür merkezidir. Çünkü okullar yalnızca öğrencilere değil çevresindeki yetişkinlere de hizmet vermektedir. Birleştirilmiş sınıflı da olsa okullar kırsal yerleşim birimlerinde vazgeçilmez kurumlardır.

* Velilerin %70,7'si birleştirilmiş sınıflarda üst sınıflar alt sınıfları ezmektedir görüşündedir. Uzmanların birleştirilmiş sınıfların olumlu özelliği olarak gördüğü üst sınıflar arası sosyalleşme ve iletişim, veliler tarafından olumlu görünmemektedir.

* Birleştirilmiş sınıfta öğrencisi bulunan velilerin çoğunluğu birleştirilmiş sınıflı okulda okumuştur.

*Velilerin %74,3'ü imkânı olduğunda çocuğunu müstakil sınıflı okula göndereceğini ifade ediyor. Öğrenci velisi çocuğunun müstakil sınıflı okula gitmesini istiyor. Bunun önünde bazı yasal engeller (adrese dayalı kayıt sistemi) bulunmaktadır.

* Velilerin %66'sı birleştirilmiş sınıflı okulların kitaplarının ayrı olması gerektiğini düşünüyor. Velilerin %60,6'sı birleştirilmiş sınıflı okulların kapatılıp taşıma merkezine aktarılması görüşündedir. Öğrenci velileri, birleştirilmiş sınıflarla ilgili düzenlemelerin yapılmasını istemektedirler.

5. Sonuç (Conclusion)

Araştırmada elde edilen sonuçlar çerçevesinde önerilerimiz:

* Marmara Bölgesi'ndeki gibi birbirine uzak olmayan köylerde, birleştirilmiş sınıflı okullar taşıma merkezine aktarılmalıdır.

* Birleştirilmiş sınıfların kitapları kesinlikle ayrı olmalıdır.

* Birleştirilmiş sınıflarda öğretim, Türk Eğitim Sistemi'nde yıllardır uygulanan bir yaklaşımdır. Ancak, bu yaklaşım, yeterli ilgiyi görmemiş ve kısa sürede sona erdirilmesi gereken bir uygulama olarak görülmüştür. Oysa bu uygulama sona erdirilememiş ve sistemdeki yerini korumuştur. Bu nedenle, birleştirilmiş sınıflarda öğretimin akademik, sosyal ve ekonomik yönlerden yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir.

* Birleştirilmiş sınıf okutacak öğretmenler bu sınıflarda özel olarak adaylık eğitimi almalıdır.

* Derslerdeki etkinlikler birleştirilmiş sınıflara göre hazırlanmalıdır.

* Öğrencilerin ailelerle iyi iletişim kurarak, işbirliği yapılmalı.

* Sene başından itibaren gözlemleyerek seviye grupları oluşturulmalı.

* Öğretmenler genelde ilk yıllarında birleştirilmiş sınıflarda görev yapmaktadır. Tecrübesizliklerinden dolayı sorun yaşamaktadırlar. Birleştirilmiş eğitim için tecrübeli ve kıdemi fazla olan öğretmenlere ihtiyaç vardır.

* Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliği sağlamak, niteliği yükseltmek, bireylerin ve farklı yörelerin gelişmesine katkıda bulunmak üzere düşünülen taşınabilir eğitim, yatılı ilköğretim bölge okulu ya da pansiyonlu okulların eğitsel, sosyal ve psikolojik yönden iyileştirilmesi gerekiyor.

* Türkiye'nin köy gerçeği olarak bilinen birleştirilmiş eğitim uygulaması kaçınılmaz olan yerlerde eğitimin kalitesini artırmak sadece öğretmenlerin değil toplumun öncelikli görevidir.

6. Kaynakça (References)

- Erdem, A. R. (2004) *"Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim"* Anı Yayıncılık, Ankara.
- Fidan, N. & Baykul, Y. (1993) *"Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Öğretmen Rehberi"* Milli Eğitim Bakanlığı ve Unicef Türkiye Temsilciliği, Ankara.
- Gültekin, M. & Karadağ, R. (2005) *"İlköğretimde birleştirilmiş Sınıflar, taşınmalı Eğitim Ve Yatılı İlköğretim Bölge Okulu Uygulamalarına Yönelik araştırma Sonuçlarının Analizi"* XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi- Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28–30 Eylül 2005 Denizli) *Kongre Kitabı Cilt:2, 79–64*, Anı Yayıncılık, Ankara
- Köksal, K. (2005). *"Birleştirilmiş sınıflarda Öğretim"*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- MEB (2005) *"2004–2005 Yılı Sayısal Verileri"*, Online: <http://apk.meb.gov.tr>- (15–08–2006)
- Radikal Gazetesi (2005) *"Birleştirilmiş Sınıflara Çare Yok-(04.01.2005)"*, s.5.
- Şahin, A. E. (2003) *"Birleştirilmiş Sınıflar Uygulamasına ilksin Öğretmen görüşleri"* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 166- 175

Sınıf Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi

Özcan Erkan AKGÜN*

Muhammet KARADENİZ**

Özet

Teknolojinin giderek gelişmesi ve günlük hayatımızda dahi her yerde kullanılıyor olması teknolojinin hayatımızdaki önemini göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığının 2005 yılında ilköğretim ve ortaöğretim müfredatlarında yapmış olduğu değişiklikler, eğitim verilen ortamlardaki yani sınıflardaki teknoloji kullanımının önemini gözler önüne sermiştir. Günümüzde öğretmenlerin sadece alan bilgilerinin yeterli olmaması, sadece pedagojik bilgilerinin yeterli olmaması veya sadece teknolojik bilgilerinin yeterli olmaması bu üç alanında ortak kullanılabilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle üç alanda da yeterli bilgiye sahip öğretmenler yetiştirilmelidir. Bu çalışma da Bilecik ilinin Söğüt ilçesindeki sınıf öğretmenlerinin Teknolojik pedagojik alan bilgileri incelenmektedir. Araştırma betimsel tarama modelidir. Çalışma grubunu, Bilecik ili söğüt ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapmakta olan 36 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçek olarak, Schmidt ve diğerleri tarafından geliştirilen "Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği'nin" Türkçeye uyarlanmış hali kullanılmıştır (Öztürk ve Horzum, 2011). Araştırma sonucunda tablet bilgisayara sahip olan öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisinin anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, TPAB, Sınıf Öğretmenleri

The Investigation of Technological Pedagogical Content Knowledge

Abstract

The continuous progress of technology and its use in every part of the daily life show how much it is important in our lives. The changes in education programs by the Ministry of Education in 2005 are also indicators of the use of technology in classroom settings. It is not enough for teachers to have only field, or pedagogic or technological knowledge; therefore, teachers should be educated in these three fields. In this study, the technologic pedagogic content knowledge of the classroom teachers in Sogut, Bilecik was examined. Descriptive survey model was used in the study. 36 classroom teachers in different schools in Sogut participated in the study. The Turkish adopted version of the "Technologic Pedagogic Content Knowledge Scale" developed by Schmidt, et all was used in the survey. The results of the study show that there is a meaningful difference in technological pedagogical content knowledge of the classroom teachers who have tablet computer.

Key Words: Technological Pedagogical Content Knowledge, TPACK, Classroom Teachers

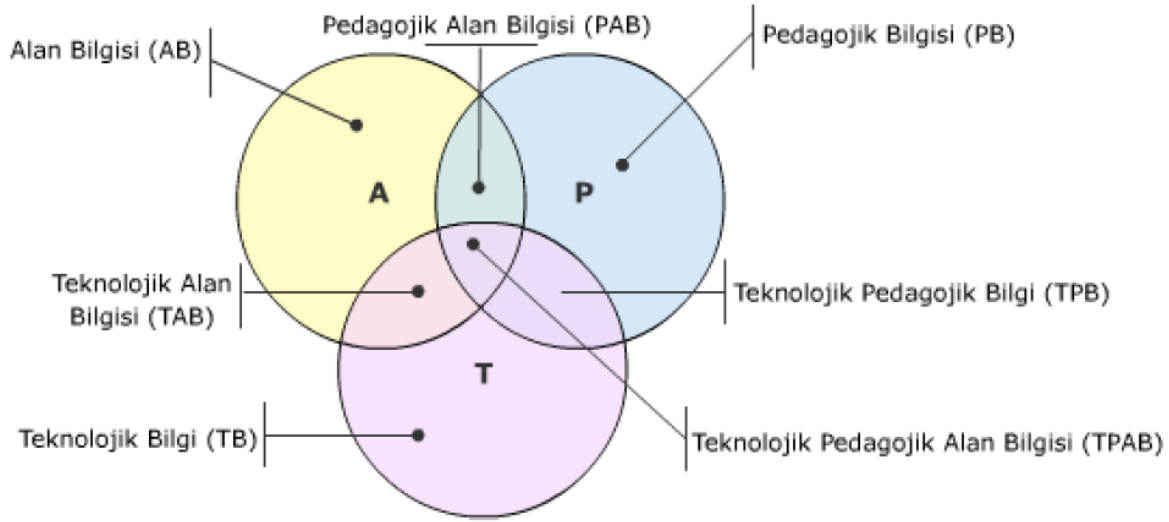
1. Giriş

21. yüzyılda teknolojinin hayatımızı kolaylaştırıyor olması ve her alanda kullanılıyor olması eğitim alanında da kullanımını kaçınılmaz hale getirmiştir. Teknoloji hangi alanda kullanılırsa kullanılsın, teknolojiyi kullanacak olan kişilerin teknolojik bilgi ihtiyacı oluşmaktadır. Bu ihtiyaç kullanılan alana ve teknoloji kullanımının içeriğine göre farklılık göstermektedir. Teknolojinin eğitim alanında kullanımı ise eğitim veren kişilerin yani öğretmenlerimizin teknolojik bilgi sahibi olmalarını gerektirmiştir. Geçtiğimiz yıllarda öğretmenlerimizin alan bilgisine

ve pedagoji bilgisine sahip olmaları beklenmekteyken artık günümüzde öğretmenlerin alan bilgisine, pedagojik bilgiye ve aynı zamanda da teknolojik bilgiye sahip olmaları beklenmektedir. Bu bilgiler ışığında Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi adı verilen ve Teknoloji, Pedagoji ve Alan Bilgisini kapsayan yeni bir model ortaya çıkmaktadır (Koehler ve Mishra, 2005a; Koehler ve Mishra, 2005b, Koehler ve Mishra, 2009; Mishra ve Koehler, 2006; Mishra ve Koehler, 2007; Niess, 2005; Schmidt ve diğ., 2009; Shin ve diğ., 2009). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi modeli 7 farklı bileşenden oluşmuştur ve araştırmacılar bu bileşenleri tanımlamışlardır (Şekil 1).

* Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, oakgun@sakarya.edu.tr

** Öğr. Gör., Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Söğüt Meslek Yüksekokulu, muhammet.karadeniz@bilecik.edu.tr



Şekil 1. TPAB Yapısı ve Bilgi Alanları (Koehler & Mishra, 2008, s.12)

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi modeli 3 temel bilgi bileşeni ve bu temel bilgilerin etkileşimiyle oluşan 4 bileşenden meydana gelmektedir (Mishra ve Koehler, 2006; Canpolat, 2011).

1. Teknoloji Bilgisi (TB): Teknoloji bilgisi, kullanılan tüm öğretim araçlarını ve teknoloji bilgisini içerir (Mishra ve Koehler, 2006; Canpolat, 2011).
2. Pedagojik Bilgi (PB): Pedagojik bilgi, amaç ve hedefler doğrultusunda eğitim alanında kullanılan yöntem ve teknikleri içerir (Mishra ve Koehler, 2006; Canpolat, 2011).
3. Alan Bilgisi (AB): Alan bilgisi, öğrenilmesi ve kullanılması hedeflenen birincil bilgiyi içerir (Mishra ve Koehler, 2006; Canpolat, 2011).
4. Pedagojik Alan Bilgisi (PAB): Pedagojik alan bilgisi, öğrenilecek bilgi ile öğretim yaklaşımları arasındaki ilişkiyi ve bilginin türüne göre yöntem ve teknik kullanılmasını içerir (Mishra ve Koehler, 2006; Canpolat, 2011).
5. Teknolojik Alan Bilgisi (TAB): Teknolojik alan bilgisi, kullanılacak olan teknolojinin ve öğrenilecek olan bilginin nasıl ilişkilendirildiğini içerir (Mishra ve Koehler, 2006; Canpolat, 2011).
6. Teknolojik Pedagoji Bilgisi (TPB): Teknolojik pedagoji bilgisi, öğretim ortamlarında kullanılan teknolojilerini oluşturan bileşenlerin yararlılıklarını ve sınırlılıklarını içerir (Mishra ve Koehler, 2006; Canpolat, 2011).
7. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB): Teknolojik pedagojik alan bilgisi, öğrenme ve öğretme ortamında kullanılacak olan yöntem ve tekniğin, amaç ve hedefler doğrultusunda öğrenilecek olan bilginin ve kullanılacak teknolojinin bilgisinin nasıl ilişkilendirildiğini içerir (Mishra ve Koehler, 2006; Canpolat, 2011).

1.1 Araştırmanın Problem Cümlesi

Bilecik ili Söğüt ilçesindeki sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin düzeyi nedir, demografik değişkenler açısından bu düzeyler değişmekte midir?

1.2 Araştırmanın Alt Problemleri

Bilecik ili Söğüt ilçesindeki sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri; yaş grubuna göre, hizmet süresine göre cinsiyete göre, masaüstü bilgisayarı olmasına göre dizüstü bilgisayarı olmasına göre tablet bilgisayarı olmasına göre akıllı telefonu olmasına göre internet bağlantısı olmasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

Araştırma da ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında Bilecik ili Söğüt ilçesinde ilköğretim okulunda görev yapan 36 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem, araştırma evreninin tamamından oluşmaktadır. Ölçek olarak, Schmidt ve diğerleri tarafından geliştirilen "Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği'nin" Türkçeye uyarlanmış hali kullanılmıştır (Schmidt ve diğerleri, 2009; Çev. Öztürk ve Horzum, 2011). Ölçek, 47 madde ve 7 faktörden oluşmaktadır (Öztürk ve Horzum, 2011).

Faktör yük değerleri .65 ile .76 arasında değişmekte olan "Teknoloji Bilgisi" faktörü ölçeğin birinci faktörüdür ve teknoloji kullanım bilgileri ile ilgili 7 maddeden oluşmaktadır (Öztürk ve Horzum, 2011). Faktör yük değerleri .79 ile .92 arasında değişmekte olan "Alan Bilgisi" faktörü ölçeğin ikinci faktörüdür

ve matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve okuryazarlık bilgileri ile ilgili 12 maddeden oluşmaktadır (Öztürk ve Horzum, 2011). Faktör yük değerleri .59 ile .79 arasında değişmekte olan "Pedagoji Bilgisi" faktörü ölçeğin üçüncü faktörüdür ve sınıf yönetimi, değerlendirme, plan geliştirme, öğretim süreci ve yöntemleri ile ilgili 7 maddeden oluşmaktadır (Öztürk ve Horzum, 2011). Faktör yük değerleri .79 ile .87 arasında değişmekte olan "Pedagojik Alan Bilgisi" faktörü ölçeğin dördüncü faktörüdür ve öğretim sürecini yönetmede kullanılan alan bilgileri ile ilgili 4 maddeden oluşmaktadır (Öztürk ve Horzum, 2011). Faktör yük değerleri .69 ile .91 arasında değişmekte olan "Teknolojik Pedagoji Bilgisi" faktörü ölçeğin altıncı faktörüdür ve farklı öğretim yöntemleri ile hangi teknolojilerin nasıl kullanılacağı ile ilgili 5 maddeden oluşmaktadır (Öztürk ve Horzum, 2011). Faktör yük değerleri .64 ile .87 arasında değişmekte olan "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi" faktörü ölçeğin yedinci faktörüdür ve öğretmenlerin öğretime teknolojiyi

entegre etmesi ile ilgili 8 maddeden oluşmaktadır (Öztürk ve Horzum, 2011).

Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile güvenilirliğine bakılmış olan ölçeğin güvenilirlik değerleri sırasıyla 0.82, 0.75, 0.84, 0.85, 0.80, 0.86 ve 0.92 olarak bulunmuştur ve bulunan değerler yüksek güvenilirlik değerleri olarak yorumlanmıştır. (Öztürk ve Horzum, 2011). Ölçeği dolduracak olan kişiler ölçekte yer alan her bir maddeye ilişkin katılma düzeylerini; tamamen katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve tamamen katılıyorum (5) seçenekleri arasından işaretlemektedirler.

Bilecik Valilik Makamı oluru ve Bilecik ili Söğüt İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü onayı ile ilköğretim okullarına gidilerek veriler toplanmıştır. Bulgular bölümünde adı geçen analizlerin tamamı SPSS veri analizi programının 20. sürümü kullanılarak yapılmıştır ve veri analizinde ilişkili t-Testi uygulanmıştır.

3. Bulgular

Bilecik ili söğüt ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapmakta olan 36 sınıf öğretmenin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeği 7 adet faktör puanlarının yaş grubuna göre t-testi sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği 7 Adet Faktör Puanlarının Yaş Grubuna Göre T-Testi Sonuçları

	Yaş Grup	N	Mean	S	t	df	p
Teknoloji	35 ve altı	18	3,8413	0,80796	-,270	34	,789
	36 ve üstü	18	3,9048	0,58800			
Alan Bilgisi	35 ve altı	18	4,0139	0,65070	-,019	34	,985
	36 ve üstü	18	4,0185	0,82424			
Pedagoji	35 ve altı	18	4,2857	0,75793	,368	34	,715
	36 ve üstü	18	4,1905	0,79766			
Pedagojik Alan Bilgisi	35 ve altı	18	4,2083	0,59563	,193	34	,848
	36 ve üstü	18	4,1667	0,69663			
Teknolojik Alan Bilgisi	35 ve altı	18	4,0556	0,89753	-,556	34	,582
	36 ve üstü	18	4,2083	0,74385			
Teknolojik Pedagojik	35 ve altı	18	4,0778	0,78257	,439	34	,664
	36 ve üstü	18	3,9667	0,73645			
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	35 ve altı	18	4,1250	0,74261	,317	34	,753
	36 ve üstü	18	4,0486	0,70076			

Bilecik ili söğüt ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapmakta olan 36 sınıf öğretmenin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeği 7 adet faktör puanlarının hiçbirisi yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(34)=-0,270$, $p>.05$, $t(34)=-0,019$, $p>.05$, $t(34)=0,368$, $p>.05$,

$t(34)=0,193$, $p>.05$, $t(34)=-0,556$, $p>.05$, $t(34)=0,439$, $p>.05$, $t(34)=0,317$, $p>.05$.

Bilecik ili söğüt ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapmakta olan 36 sınıf öğretmenin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeği 7 adet faktör puanlarının hizmet süresine göre t-testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği 7 Adet Faktör Puanlarının Hizmet Süresine Göre T-Testi Sonuçları

	Hizmet Süresi	N	Mean	S	t	df	p
Teknoloji	12 ve altı	16	3,8304	0,80681	-,324	34	,748
	13 ve üstü	20	3,9071	0,61537			
Alan Bilgisi	12 ve altı	16	4,0417	0,69722	,184	34	,855
	13 ve üstü	20	3,9958	0,77586			
Pedagoji	12 ve altı	16	4,2411	0,77498	,021	34	,984
	13 ve üstü	20	4,2357	0,78416			
Pedagojik Alan Bilgisi	12 ve altı	16	4,1719	0,61724	-,129	34	,898
	13 ve üstü	20	4,2000	0,67180			
Teknolojik Alan Bilgisi	12 ve altı	16	4,0313	0,94813	-,657	34	,516
	13 ve üstü	20	4,2125	0,70838			
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	12 ve altı	16	4,0375	0,78390	,108	34	,915
	13 ve üstü	20	4,0100	0,74403			
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	12 ve altı	16	4,1016	0,74891	,110	34	,913
	13 ve üstü	20	4,0750	0,70174			

Bilecik ili söğüt ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapmakta olan 36 sınıf öğretmenin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeği 7 adet faktör puanlarının hiçbirisi hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(34)=-0,324$, $p>.05$, $t(34)=0,184$, $p>.05$, $t(34)=0,021$, $p>.05$, $t(34)=-$

$0,129$, $p>.05$, $t(34)=-0,657$, $p>.05$, $t(34)=0,108$, $p>.05$, $t(34)=0,110$, $p>.05$.

Bilecik ili söğüt ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapmakta olan 36 sınıf öğretmenin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeği 7 adet faktör puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği 7 Adet Faktör Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Mean	S	t	df	p
Teknoloji	Bayan	22	3,8701	0,53436	-,031	34	,976
	Bay	14	3,8776	0,92048			
Alan Bilgisi	Bayan	22	4,1212	0,53497	1,082	34	,287
	Bay	14	3,8512	0,96531			
Pedagoji	Bayan	22	4,4156	0,46219	1,794	34	,082
	Bay	14	3,9592	1,05042			
Pedagojik Alan Bilgisi	Bayan	22	4,3182	0,43767	1,570	34	,126
	Bay	14	3,9821	0,84617			
Teknolojik Alan Bilgisi	Bayan	22	4,2727	0,60705	1,311	34	,199
	Bay	14	3,9107	1,05433			
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	Bayan	22	4,2000	0,55549	1,840	34	,075
	Bay	14	3,7429	0,93949			
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	Bayan	22	4,2330	0,47606	1,575	34	,125
	Bay	14	3,8571	0,95305			

Bilecik ili söğüt ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapmakta olan 36 sınıf öğretmenin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeği 7 adet faktör puanlarının hiçbirisi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(34)=-0,031$, $p>.05$, $t(34)=1,082$, $p>.05$, $t(34)=1,794$, $p>.05$, $t(34)=1,570$, $p>.05$, $t(34)=1,311$, $p>.05$, $t(34)=1,840$, $p>.05$, $t(34)=1,575$, $p>.05$. Bilecik ili söğüt ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapmakta

olan 36 sınıf öğretmenin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeği 7 adet faktör puanlarının masasüstü bilgisayara sahip olunmasına göre t-testi sonuçları Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği 7 Adet Faktör Puanlarının Masaüstü Bilgisayara Sahip Olunmasına Göre T-Testi Sonuçları

	Evdeki Tek- nolojileri (Masaüstü)	N	Mean	S	t	df	p
Teknoloji	Var	26	3,7967	0,75395	-1,061	34	,296
	Yok	10	4,0714	0,50057			
Alan Bilgisi	Var	26	3,9359	0,81114	-1,064	34	,295
	Yok	10	4,2250	0,43399			
Pedagoji	Var	26	4,1044	0,81971	-1,733	34	,092
	Yok	10	4,5857	0,48772			
Pedagojik Alan Bilgisi	Var	26	4,1154	0,70082	-1,095	34	,281
	Yok	10	4,3750	0,41248			
Teknolojik Alan Bilgisi	Var	26	4,1058	0,86652	-,306	34	,761
	Yok	10	4,2000	0,70514			
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	Var	26	3,9077	0,80246	-1,502	34	,142
	Yok	10	4,3200	0,51812			
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	Var	26	3,9808	0,74807	-1,463	34	,153
	Yok	10	4,3625	0,55104			

Bilecik ili söğüt ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapmakta olan 36 sınıf öğretmenin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeği 7 adet faktör puanlarının hiçbirisi masaüstü bilgisayara sahip olunmasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(34)=-1,061$, $p>.05$, $t(34)=-1,064$, $p>.05$,

$t(34)=-1,733$, $p>.05$, $t(34)=-1,095$, $p>.05$, $t(34)=-0,306$, $p>.05$, $t(34)=-1,502$, $p>.05$, $t(34)=-1,463$, $p>.05$.

Bilecik ili söğüt ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapmakta olan 36 sınıf öğretmenin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeği 7 adet faktör puanlarının dizüstü bilgisayara sahip olunmasına göre t-testi sonuçları Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği 7 Adet Faktör Puanlarının Dizüstü Bilgisayara Sahip Olunmasına Göre T-Testi Sonuçları

	Evdeki Tek- nolojileri (Dizüstü)	N	Mean	S	t	df	p
Teknoloji	Var	20	3,8429	,85576	-,286	34	,776
	Yok	16	3,9107	,45138			
Alan Bilgisi	Var	20	4,0167	,87760	,004	34	,997
	Yok	16	4,0156	,52371			
Pedagoji	Var	20	4,1500	,94928	-,766	34	,449
	Yok	16	4,3482	,45764			
Pedagojik Alan Bilgisi	Var	20	4,1000	,78388	-,916	34	,366
	Yok	16	4,2969	,38964			
Teknolojik Alan Bilgisi	Var	20	4,0000	,96994	-1,087	34	,285
	Yok	16	4,2969	,55692			
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	Var	20	3,9300	,94317	-,820	34	,418
	Yok	16	4,1375	,40476			
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	Var	20	4,0438	,87667	-,400	34	,691
	Yok	16	4,1406	,45386			

Bilecik ili söğüt ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapmakta olan 36 sınıf öğretmenin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeği 7 adet faktör puanlarının hiçbirisi dizüstü bilgisayara sahip olunmasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(34)=-0,286$, $p>.05$, $t(34)=0,004$, $p>.05$,

$t(34)=-0,766$, $p>.05$, $t(34)=-0,916$, $p>.05$, $t(34)=-1,087$, $p>.05$, $t(34)=-0,887$, $p>.05$, $t(34)=-0,400$, $p>.05$.

Bilecik ili söğüt ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapmakta olan 36 sınıf öğretmenin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeği 7 adet faktör puanlarının tablet bilgisayara sahip olunmasına göre t-testi sonuçları Tablo 6'de gösterilmiştir.

Tablo 6. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği 7 Adet Faktör Puanlarının Tablet Bilgisayara Sahip Olunmasına Göre T-Testi Sonuçları

	Evdeki Tek- nolojileri (Tablet)	N	Mean	S	t	df	p																																																																				
Teknoloji	Var	11	3,7273	1,11108	-,828	34	,413																																																																				
	Yok	25	3,9371	,42474				Alan Bilgisi	Var	11	3,7576	1,05373	-1,427	34	,163	Yok	25	4,1300	,52379	Pedagoji	Var	11	3,7662	1,08284	-2,649	34	,012	Yok	25	4,4457	,47258	Pedagojik Alan Bilgisi	Var	11	3,7955	,87191	-2,642	34	,012	Yok	25	4,3600	,42131	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	11	3,7045	1,13918	-2,195	34	,035	Yok	25	4,3200	,55678	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	11	3,6545	1,13522	-2,034	34	,050	Yok	25	4,1840	,44317	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	11	3,8295	1,04474	-1,460	34	,154
Alan Bilgisi	Var	11	3,7576	1,05373	-1,427	34	,163																																																																				
	Yok	25	4,1300	,52379				Pedagoji	Var	11	3,7662	1,08284	-2,649	34	,012	Yok	25	4,4457	,47258	Pedagojik Alan Bilgisi	Var	11	3,7955	,87191	-2,642	34	,012	Yok	25	4,3600	,42131	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	11	3,7045	1,13918	-2,195	34	,035	Yok	25	4,3200	,55678	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	11	3,6545	1,13522	-2,034	34	,050	Yok	25	4,1840	,44317	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	11	3,8295	1,04474	-1,460	34	,154	Yok	25	4,2000	,49213								
Pedagoji	Var	11	3,7662	1,08284	-2,649	34	,012																																																																				
	Yok	25	4,4457	,47258				Pedagojik Alan Bilgisi	Var	11	3,7955	,87191	-2,642	34	,012	Yok	25	4,3600	,42131	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	11	3,7045	1,13918	-2,195	34	,035	Yok	25	4,3200	,55678	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	11	3,6545	1,13522	-2,034	34	,050	Yok	25	4,1840	,44317	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	11	3,8295	1,04474	-1,460	34	,154	Yok	25	4,2000	,49213																				
Pedagojik Alan Bilgisi	Var	11	3,7955	,87191	-2,642	34	,012																																																																				
	Yok	25	4,3600	,42131				Teknolojik Alan Bilgisi	Var	11	3,7045	1,13918	-2,195	34	,035	Yok	25	4,3200	,55678	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	11	3,6545	1,13522	-2,034	34	,050	Yok	25	4,1840	,44317	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	11	3,8295	1,04474	-1,460	34	,154	Yok	25	4,2000	,49213																																
Teknolojik Alan Bilgisi	Var	11	3,7045	1,13918	-2,195	34	,035																																																																				
	Yok	25	4,3200	,55678				Teknolojik Alan Bilgisi	Var	11	3,6545	1,13522	-2,034	34	,050	Yok	25	4,1840	,44317	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	11	3,8295	1,04474	-1,460	34	,154	Yok	25	4,2000	,49213																																												
Teknolojik Alan Bilgisi	Var	11	3,6545	1,13522	-2,034	34	,050																																																																				
	Yok	25	4,1840	,44317				Teknolojik Alan Bilgisi	Var	11	3,8295	1,04474	-1,460	34	,154	Yok	25	4,2000	,49213																																																								
Teknolojik Alan Bilgisi	Var	11	3,8295	1,04474	-1,460	34	,154																																																																				
	Yok	25	4,2000	,49213																																																																							

Bilecik ili söğüt ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapmakta olan 36 sınıf öğretmenin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeği 7 adet faktör puanlarının; Pedagoji $t(34)=-2,649$, $p<.05$, Pedagojik Alan Bilgisi $t(34)=-2,642$, $p<.05$ ve Teknolojik Alan Bilgisi $t(34)=-2,195$, $p<.05$, puanları tablet bilgisayara sahip olunmasına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir diğer 5 adet faktör puanları tab-

let bilgisayara sahip olunmasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(34)=-0,607$, $p>.05$, $t(34)=-1,427$, $p>.05$, $t(34)=-1,999$, $p>.05$, $t(34)=-1,497$, $p>.05$, $t(34)=-1,460$, $p>.05$.

Bilecik ili söğüt ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapmakta olan 36 sınıf öğretmenin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeği 7 adet faktör puanlarının akıllı telefona sahip olunmasına göre t-testi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği 7 Adet Faktör Puanlarının Akıllı Telefona Sahip Olunmasına Göre T-Testi Sonuçları

	Evdeki Tek- nolojileri (Akıllı Tele- fon)	N	Mean	S	t	df	p																																																																				
Teknoloji	Var	10	3,7571	1,15676	-,613	34	,544																																																																				
	Yok	26	3,9176	,43738				Alan Bilgisi	Var	10	3,7583	1,12591	-1,325	34	,194	Yok	26	4,1154	,50666	Pedagoji	Var	10	4,0286	1,28624	-1,016	34	,317	Yok	26	4,3187	,45231	Pedagojik Alan Bilgisi	Var	10	3,9750	1,00312	-1,247	34	,221	Yok	26	4,2692	,42967	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	10	3,6750	1,25858	-2,194	34	,035	Yok	26	4,3077	,49653	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	10	3,9400	1,21124	-,402	34	,690	Yok	26	4,0538	,50772	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	10	3,9500	1,18028	-,709	34	,483
Alan Bilgisi	Var	10	3,7583	1,12591	-1,325	34	,194																																																																				
	Yok	26	4,1154	,50666				Pedagoji	Var	10	4,0286	1,28624	-1,016	34	,317	Yok	26	4,3187	,45231	Pedagojik Alan Bilgisi	Var	10	3,9750	1,00312	-1,247	34	,221	Yok	26	4,2692	,42967	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	10	3,6750	1,25858	-2,194	34	,035	Yok	26	4,3077	,49653	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	10	3,9400	1,21124	-,402	34	,690	Yok	26	4,0538	,50772	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	10	3,9500	1,18028	-,709	34	,483	Yok	26	4,1394	,44627								
Pedagoji	Var	10	4,0286	1,28624	-1,016	34	,317																																																																				
	Yok	26	4,3187	,45231				Pedagojik Alan Bilgisi	Var	10	3,9750	1,00312	-1,247	34	,221	Yok	26	4,2692	,42967	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	10	3,6750	1,25858	-2,194	34	,035	Yok	26	4,3077	,49653	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	10	3,9400	1,21124	-,402	34	,690	Yok	26	4,0538	,50772	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	10	3,9500	1,18028	-,709	34	,483	Yok	26	4,1394	,44627																				
Pedagojik Alan Bilgisi	Var	10	3,9750	1,00312	-1,247	34	,221																																																																				
	Yok	26	4,2692	,42967				Teknolojik Alan Bilgisi	Var	10	3,6750	1,25858	-2,194	34	,035	Yok	26	4,3077	,49653	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	10	3,9400	1,21124	-,402	34	,690	Yok	26	4,0538	,50772	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	10	3,9500	1,18028	-,709	34	,483	Yok	26	4,1394	,44627																																
Teknolojik Alan Bilgisi	Var	10	3,6750	1,25858	-2,194	34	,035																																																																				
	Yok	26	4,3077	,49653				Teknolojik Alan Bilgisi	Var	10	3,9400	1,21124	-,402	34	,690	Yok	26	4,0538	,50772	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	10	3,9500	1,18028	-,709	34	,483	Yok	26	4,1394	,44627																																												
Teknolojik Alan Bilgisi	Var	10	3,9400	1,21124	-,402	34	,690																																																																				
	Yok	26	4,0538	,50772				Teknolojik Alan Bilgisi	Var	10	3,9500	1,18028	-,709	34	,483	Yok	26	4,1394	,44627																																																								
Teknolojik Alan Bilgisi	Var	10	3,9500	1,18028	-,709	34	,483																																																																				
	Yok	26	4,1394	,44627																																																																							

Bilecik ili söğüt ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapmakta olan 36 sınıf öğretmenin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeği 7 adet faktör puanlarının sadece Teknolojik Alan Bilgisi anlamlı bir farklılık göstermektedir $t(34)=-2,194$, $p<.05$. Bunun dışında kalan faktörler akıllı telefona sahip olunmasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(34)=-0,427$, $p>.05$, $t(34)=-0,966$, $p>.05$,

$t(34)=-0,697$, $p>.05$, $t(34)=-0,896$, $p>.05$, $t(34)=-1,544$, $p>.05$, $t(34)=-0,288$, $p>.05$, $t(34)=-0,494$, $p>.05$.

Bilecik ili söğüt ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapmakta olan 36 sınıf öğretmenin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeği 7 adet faktör puanlarının internet bağlantısına sahip olunmasına göre t-testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği 7 Adet Faktör Puanlarının İnternet Bağlantısı Sahip Olunmasına Göre T-Testi Sonuçları

	Evdeki Teknolojileri (İnternet)	N	Mean	S	t	df	p																																																																				
Teknoloji	Var	23	3,8944	,83101	,242	34	,811																																																																				
	Yok	13	3,8352	,38618				Alan Bilgisi	Var	23	3,9457	,81943	-,765	34	,450	Yok	13	4,1410	,55213	Pedagoji	Var	23	4,1615	,91504	-,792	34	,434	Yok	13	4,3736	,38922	Pedagojik Alan Bilgisi	Var	23	4,1196	,73419	-,845	34	,404	Yok	13	4,3077	,42271	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	23	4,0761	,93673	-,541	34	,592	Yok	13	4,2308	,56330	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	23	3,9478	,90094	-,786	34	,437	Yok	13	4,1538	,35734	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	23	4,0326	,84293	-,601	34	,552
Alan Bilgisi	Var	23	3,9457	,81943	-,765	34	,450																																																																				
	Yok	13	4,1410	,55213				Pedagoji	Var	23	4,1615	,91504	-,792	34	,434	Yok	13	4,3736	,38922	Pedagojik Alan Bilgisi	Var	23	4,1196	,73419	-,845	34	,404	Yok	13	4,3077	,42271	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	23	4,0761	,93673	-,541	34	,592	Yok	13	4,2308	,56330	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	23	3,9478	,90094	-,786	34	,437	Yok	13	4,1538	,35734	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	23	4,0326	,84293	-,601	34	,552	Yok	13	4,1827	,40381								
Pedagoji	Var	23	4,1615	,91504	-,792	34	,434																																																																				
	Yok	13	4,3736	,38922				Pedagojik Alan Bilgisi	Var	23	4,1196	,73419	-,845	34	,404	Yok	13	4,3077	,42271	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	23	4,0761	,93673	-,541	34	,592	Yok	13	4,2308	,56330	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	23	3,9478	,90094	-,786	34	,437	Yok	13	4,1538	,35734	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	23	4,0326	,84293	-,601	34	,552	Yok	13	4,1827	,40381																				
Pedagojik Alan Bilgisi	Var	23	4,1196	,73419	-,845	34	,404																																																																				
	Yok	13	4,3077	,42271				Teknolojik Alan Bilgisi	Var	23	4,0761	,93673	-,541	34	,592	Yok	13	4,2308	,56330	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	23	3,9478	,90094	-,786	34	,437	Yok	13	4,1538	,35734	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	23	4,0326	,84293	-,601	34	,552	Yok	13	4,1827	,40381																																
Teknolojik Alan Bilgisi	Var	23	4,0761	,93673	-,541	34	,592																																																																				
	Yok	13	4,2308	,56330				Teknolojik Alan Bilgisi	Var	23	3,9478	,90094	-,786	34	,437	Yok	13	4,1538	,35734	Teknolojik Alan Bilgisi	Var	23	4,0326	,84293	-,601	34	,552	Yok	13	4,1827	,40381																																												
Teknolojik Alan Bilgisi	Var	23	3,9478	,90094	-,786	34	,437																																																																				
	Yok	13	4,1538	,35734				Teknolojik Alan Bilgisi	Var	23	4,0326	,84293	-,601	34	,552	Yok	13	4,1827	,40381																																																								
Teknolojik Alan Bilgisi	Var	23	4,0326	,84293	-,601	34	,552																																																																				
	Yok	13	4,1827	,40381																																																																							

Bilecik ili söğüt ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapmakta olan 36 sınıf öğretmenin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeği 7 adet faktör puanlarının hiçbirisi internet bağlantısına sahip olunmasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(34)=0,242$, $p>.05$, $t(34)=-0,765$, $p>.05$, $t(34)=-0,792$, $p>.05$, $t(34)=-0,845$, $p>.05$, $t(34)=-0,541$, $p>.05$, $t(34)=-0,970$, $p>.05$, $t(34)=-0,601$, $p>.05$.

4. Tartışma

Bu araştırmadan elde edilen verilere göre Bilecik ili Söğüt ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapmakta olan 36 sınıf öğretmenin tablet bilgisayara sahip olması Pedagojik Alan Bilgisi ve Teknolojik Alan Bilgilerine olumlu yönde katkı sağlayabilir.

Katılımcıların sahip oldukları tablet bilgisayarlar şahsi bilgisayarlarıdır. Tablet bilgisayara sahip

olunması katılımcıların Pedagojik Alan Bilgisi ve Teknolojik Alan Bilgilerini olumlu yönde etkileyecek olması da Fatih Projesini desteklemektedir.

Öğretmenlerin teknolojik açıdan desteklenmesi, sadece Pedagojik Alan Bilgisi ve Teknolojik Alan Bilgilerini geliştirmekle kalmayıp kişisel bilgi düzeyi ve genel kültür açısından da gelişmelerine katkı sağlayabilir. Çağımızın teknoloji çağı olduğunu da hesaba kattığımızda sadece öğretmenlerin değil her bir bireyin teknolojiye ayak uydurması ve teknolojinin sağlamış olduğu kolaylıkları kullanması onların yararına olabilir. Bu araştırmadan elde edilen verilere göre Bilecik ili Söğüt ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapmakta olan 36 sınıf öğretmenin tablet bilgisayara sahip olması Pedagojik Alan Bilgisi ve Teknolojik Alan Bilgilerine olumlu yönde katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Canpolat, Nuran (2011). *Matematik Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Koehler, M.J. ve Mishra, P. (2005a). *Teachers learning technology by design*. *Journal of Computing in Teacher Education*, 21(3), 94-102.
- Koehler, M.J. ve Mishra, P. (2005b). *What Happens when Teachers Design Educational Technology? The Development of Technological Pedagogical Content Knowledge*. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2008). *Introducing TPACK*. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Eds.), *The handbook of technological pedagogical content knowledge for teaching and teacher educators* (pp. 3-29). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Koehler, M.J. ve Mishra, P. (2009). *What is technological pedagogical content knowledge*. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Mishra, P. ve Koehler, M.J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. *The Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

- Mishra, P. & Koehler, M. (2007). *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK): Confronting the Wicked Problems of Teaching with Technology*. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (pp. 2214-2226). Chesapeake, VA: AACE.
- Niess, M. (2005). *Preparing Teachers to Teach Science and Mathematics with Technology: Developing a Technology Pedagogical Content Knowledge*. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21(5), 509-523.
- Öztürk, E. , Horzum, M. B. (2011). *Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlaması*. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 255-278
- Schmidt, D.A., Baran, E., Thompson, A.D., Mishra, P., Koehler, M.J. ve Shin, T.S. (2009). *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers*. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 27.
- Shin, T., Koehler, M.J., Mishra, P., Schmidt, D., Baran, E. ve Thompson, A. (2009). *Changing technological pedagogical content knowledge (TPACK) through course experiences*. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, Charleston, South Carolina: SITE, Vol. 1, 4152.

Bağlam Temelli Yaklaşım Hakkında Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Görüşleri ve Uygulayabilme Düzeyleri¹

Fatma Gül TOPUZ*

Sevgi GENÇER**

Ahmet BACANAK***

Orhan KARAMUSTAFAOĞLU****

Özet

Bu çalışmanın amacı, İlköğretim okullarında görev yapan fen ve teknoloji öğretmenlerinin Bağlam Temelli Yaklaşım hakkındaki görüşlerini ve derslerinde uygulayabilme düzeylerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda, nitel araştırma yöntemi kapsamında Amasya ili merkez ve ilçelerindeki okullarda görev yapan 8 fen ve teknoloji öğretmeni amaçlı örneklem yoluyla seçilmiştir. Araştırmanın verileri, örneklemindeki öğretmenlerle yürütülen yarı-yapılandırılmış mülakatlardan, açık-uçlu anketten ve ders-içi uygulama gözlemlerinden elde edilmiştir. Elde edilen veriler, Nvivo 9.0 programı yardımıyla analiz edilerek modeller ve matrisler şeklinde sunulmuştur. Verilerden çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin bağlam temelli yaklaşımı önemsedikleri ancak sadece günlük yaşamdan örnekler sunmak şeklinde yorumladıkları dolayısıyla tam olarak anlamadıkları sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara dayalı olarak gerekli ve uygulanabilir öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bağlam Temelli Yaklaşım; Fen ve Teknoloji Öğretmenleri; Bağlam Temelli Öğretim

Science and Technology Teachers' Views and Apply Levels of Context-Based Approach

Abstract

The purpose of this study is to determine science and technology teachers' views about context-based approach who work in primary schools and the applying levels in their lessons. For this purpose, qualitative research approaches and 8 science teachers who work in schools have been selected through purposive sampling in the province of Amasya. The data, semi-structured interviews conducted with teachers in the sample, open-ended questionnaire and lesson observations were obtained from in-house applications. The obtained data were analyzed with the Nvivo 9.0 program is presented in the form of models and matrices. Context-based approach of the teachers care about the data in the sample, but only provide examples from daily life so fully understand interpreted as concluded. Based on these results, some necessary recommendations are presented.

Key Words: Context-Based Approach; Science and Technology Teachers, Context-Based Instruction

¹ Bu çalışma Amasya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi (SEB-BAP-004) tarafından desteklenmiştir.

*Lisans-üstü öğrencisi, Amasya Üniversitesi, Fen Bil. Enstitüsü, Amasya, f.gulopuz32@hotmail.com

**Milli Eğitim Müdürlüğü, Mehmet Varinli İlkokulu, sevgi-gencer@hotmail.com

***Yrd. Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fak., İlköğretim Böl., Amasya, ahmetbacanak@gmail.com;

****Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fak., İlköğretim Böl., Amasya, orseka@yahoo.com

Giriş

Fen çevremizdeki doğal olayların anlaşılmasında nitel-nicel gözlem ve ölçümlere dayanmaktadır. Çevremizdeki teknolojik araç ve gereçlerin çoğu fen bilimlerini kuralları yorumlanarak geliştirilmektedir. Fen ve teknoloji bireylerin yaşamlarıyla böylesine yakın bir ilişki içinde olmasına karşın, fen derslerinde öğrencilerin çok zorlandıkları bilinmektedir (Gömleksiz ve Bulut, 2007). Özellikle fen bilimleri derslerinde, konu ve kavramların günlük yaşamdaki kullanım alanları ifade edildiğinde dersin öğrenciler için ilgi çekici hale geldiği vurgulanmaktadır (Hoffmann, Haeussler & Lehrke, 1998). Fen bilimleri alanındaki konuların günlük yaşamla bağlantısının yeterince kurulmaması bu derslere ilgiyi azaltan nedenlerinden biri olarak görülmektedir (Yaman, Dervişoğlu ve Soran, 2004). 2004 yılı Fen ve teknoloji öğretim programının da temel öğelerinden olan Bağlam Temelli Yaklaşım (BTY), bu noktada etkili bir yaklaşım olarak görülmektedir (MEB, 2005).

Bağlam temelli öğretim, öğrenciler için uygun gerçek yaşam bağlamlarında kavramların ve süreç becerilerinin öğretimde kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Glynn & Koballa, 2005). Eğer öğrenciler bir kavramı ve onun uygulamalarını, kendilerinin kültürleri, aileleri veya arkadaşlarını içine alan gerçek dünyayla ilişkilendirebilirlerse, etkili bir öğrenmenin gerçekleştiği ifade edilmektedir (Yam, 2005).

Etkili bir şekilde fen öğretiminin gerçekleştirilmesi için zengin uyarıcılarla donatılmış öğrenme ortamlarını hazırlamaktan ve ünitelerde yer alan kavramların güncel yaşamla ilişkilendirerek öğretimi gerçekleştirmekten sorumlu olan öğretmenlerin fen bilimlerine karşı inançlarının, bilgi ve becerilerinin üst düzeyde olması önem taşımaktadır. Dolayısıyla fen ve teknoloji öğretim programının etkin yürütülmesinde anahtar rol oynayan bağlam temelli öğretim öğretmenlerimiz tarafından nasıl algılanıyor? ve uygulamalarına nasıl yansıyor? şeklindeki durumların ortaya çıkarılması çok önemlidir. Nite-

kim öğrencilerimizin fene dair bilgilerini günlük yaşamlarıyla ilişkilendirmelerini beklediğimiz günümüz şartlarında gerekli öğrenme durumlarının da öğretmenler tarafından sunulması gerekir. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenim süreçleri içerisinde olduğu kadar, ileriki yaşantılarında da kullanacakları, anlamlı öğrenmelerine yardımcı olacak bağlam becerilerini kazanması öğretmenlerin bu konuya pozitif bakması ve uygulamalarına yer vermesiyle gerçekleşebilir.

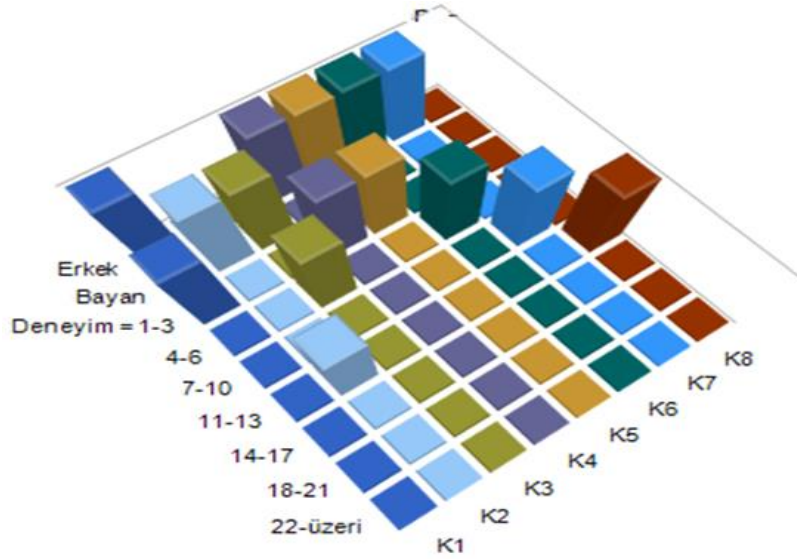
Bu çalışmanın amacı, İlköğretim okullarında görev yapan fen ve teknoloji öğretmenlerinin BTY hakkındaki görüşlerini ve derslerinde uygulayabildikleri düzeylerini tespit etmektir.

Yöntem

Araştırmada güvenilir, derinlemesine ayrıntılı verilerin elde edilmesi hedeflendiğinden, nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı bir araştırma tekniği olan üçgenleme modeli (triangulation) kullanılmıştır. Üçgenleme genel olarak, bazı fenomenlerin incelenmesinde kullanılan yöntemlerin bir bileşimi olarak tanımlanabilir. Araştırmacılar tarafından bu karma yöntem, aynı fenomenle ilgisi olan farklı veri türlerini toplayarak yargularının doğruluk derecesini yükseltmek için tercih edilmektedir (Patton, 1990, s. 187).

Örneklem

Araştırmada amaçlı örnekleme yolu izlenmiştir. Nitel araştırmalarda, örnekleme derinlemesine araştırabilmek için örneklem grubu seçilerek rastgele örneklem seçimi yerine, amaçlı örneklem seçme yöntemi tercih edilmiştir. (Miles & Huberman, 1994). Buna göre mülakatlar, Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın tamamıyla uygulayıcısı durumunda olan Katılımcılar Amasya ili merkez ve ilçelerindeki okullarda görev yapan 8 Fen ve Teknoloji Öğretmeni ile yürütülmüştür. Öğretmenlerin demografik özelliklerine yönelik bilgiler *Grafik 1*'de gösterilmiştir.



Grafik 1. Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Demografik özellikler incelendiğinde; 6'sı erkek 2'si bayan olmak üzere toplam 8 kişi ile çalışmalar yürütülmüştür. Öğretmenlerin üçü 1-3 yıllık, ikisi 4-6 yıllık, bir tanesi 7-10 yıllık, iki öğretmen 11-13 yıllık mesleki deneyime sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Fen ve teknoloji öğretmenlerine açık uçlu anket uygulanmış ve her bir öğretmenin en az altı saat dersleri araştırmacılar tarafından öğretmenlerinde onayı alındıktan sonra yapılandırılmamış gözlemlerle izlenmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen mülakatlarda kullanılan yarı-yapılandırılmış mülakat formunun ve açık-uçlu anket formunun geçerliği alan eğitiminde üç uzman görüşü alınarak veri toplama araçlarına son hali verilmiştir. Yarı-yapılandırılmış mülakat soruları öğretmenlerin Bağlam temelli öğrenme hakkındaki görüşleri, bu yaklaşım hakkında ne derecede bilgi sahibi oldukları ve bağlam temelli öğretimi derslerinde nasıl uyguladıklarına ilişkindir. Ayrıca görüşmenin seyrine göre yardımcı sorularla mülakatlar derinleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla, katılımcıların izni alınarak kaydedilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 35-40 dakika sürmüş ve görüşmelerden elde edilen veriler metne dönüştürülerek analiz edilmiştir. Açık-uçlu anket formu beş demografik bilgiler ve altı Bağlam Temelli Öğretime ilişkin olmak üzere iki kısımdan ve toplam on bir sorudan oluşturulmuştur. Görüşmelerde sorulan sorulara paralel olarak düzenlenen açık-uçlu anketin gözlemlerle birlikte temel amacı, yapılan görüşmelerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamaktır. Patton (1990)'a göre veri toplamada birden fazla yöntem kullanan yöntemsel üçgenleme ile durumun daha ayrıntılı ve

dengeli bir görünümünü sağlamak amacıyla bu yönetime başvurulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, nitel yaklaşım kapsamında içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenbilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2008). Açık-uçlu anketten ve mülakatlardan elde edilen ham veriler kodlama yapılarak, kategoriler belirlenmiştir. Veriler, belirlenen kategoriler altında gruplandırılarak okuyucular için anlamlı bir hale getirilmiştir. Kodlama ve kategorileştirme işlemi iki araştırmacı tarafından tekrarlı olarak yapılmış, böylece araştırmanın amacına bağlı kalınarak gereksiz kodlamalar çıkarılmıştır. İki araştırmacının kodlamaları arasındaki uyum %87 olarak gerçekleşmiştir. Veriler soru-cevap formatında gruplandırılıp nitel olarak sunulmuştur. Aynı şekilde, yapılandırılmamış gözlemlerden alınan veriler oluşturulan kodlara dayalı olarak NVIVO 9.0 programında matris, model ve grafiklerle sunulmuştur.

Bulgular

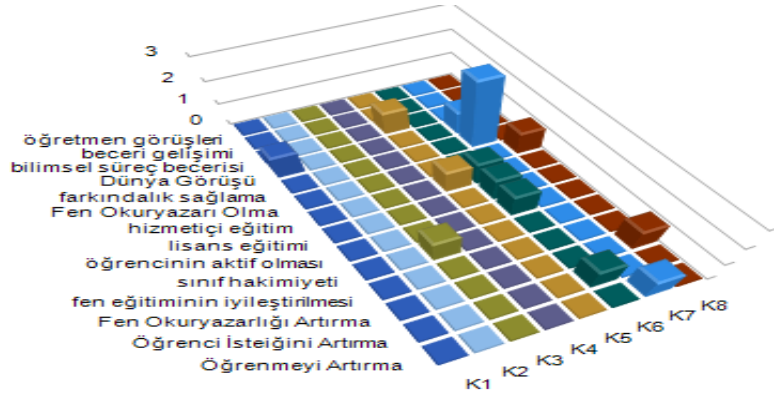
Araştırmadan elde edilen bulgular, fen ve teknoloji öğretmenlerinin BTY hakkındaki görüşleri ve bağlam temelli öğrenmeyi hangi konu ve kavramlara yönelik olarak uyguladıklarına ilişkin görüşleri iki alt başlık altında verilmiştir.

Fen ve teknoloji öğretmenlerinin BTY hakkındaki görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenler BTY'yı öğrencilerin gerçek yaşam konuları ile fen bilimleri arasındaki

ilişkinin farkına varmalarını sağlayarak öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştiren bir yaklaşım

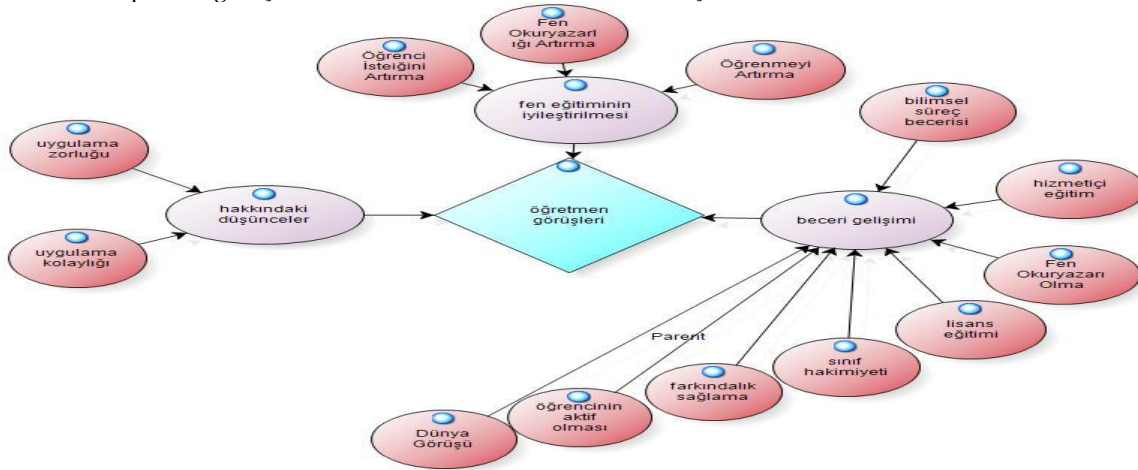
olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri *Grafik 2'* de verilmiştir.



Grafik 2. Öğretmenlerin Bağlam Temelli Öğrenmeye Yönelik Görüşleri

Grafik 2 incelendiğinde, altı öğretmenin ($K_1, K_3, K_5, K_6, K_7, K_8$) Bağlam Temelli öğrenmenin öğrencinin becerilerini çeşitli yönlerde geliştirdiğini vurgulamıştır. BTY'ı K_1 dünya görüşü olarak görürken K_3 sınıfta disiplin sorunlarını en aza indirerek sınıf hâkimiyetini sağladığını vurgulamıştır. K_5 BTY'ın bilimsel süreç becerilerine de olumlu katkı sağladığını belirtirken aynı zamanda bu yaklaşımın derslerde etkin şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini savunmuştur. K_6 da hizmetçi eğitim verilmesi konusunda K_5 e paralel görüş bildirirken derslerinde

BTY'a yer vermesinin öğrencilerini güdülediğini ve öğrencilerinde öğrenme isteği oluştuğunu savunur. K_7 görüşlerinde bilimsel süreç becerileri ile ders etkinliklerine farkındalık sağladığına yer vermiştir. Ayrıca, yapılan mülakatlarda öğretmenler Bağlam Temelli Öğrenmeyi yaşama iç içe olan konularda uygulamak kolayken soyut bilgilerin yoğun olduğu konularda uygulamanın zorluğuna da değinmişlerdir. Öğretmenlerin Bağlam Temelli Öğrenmeye yönelik görüşlerine ilişkin oluşturulan model aşağıda sunulmuştur:



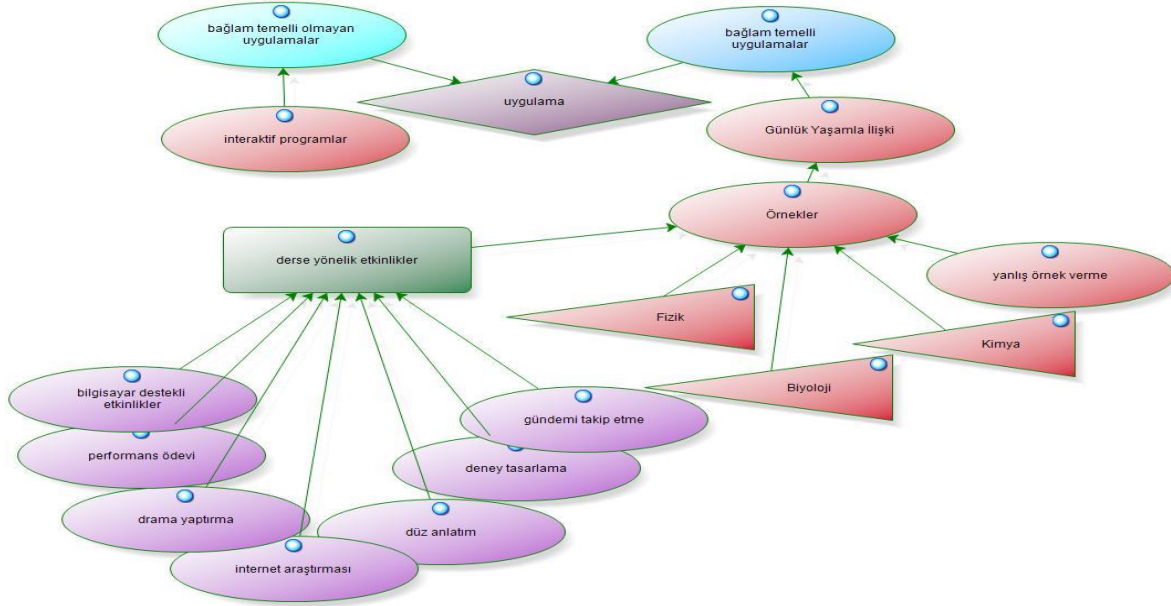
Şekil 1: Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin BTY'a İlişkin Görüşleri

Şekil 1 incelendiğinde Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin görüşleri üç noktada farklılaşmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı BTY'ı fen eğitiminin iyileştirilmesi açısından öğrencilerin isteğini artırdığını, fen okuryazarlığını artırdığını ve öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini söylemişlerdir. Bu konuya yönelik K_3 öğretmenin görüşü şu şekildedir:

K_3 : "...Ben öncelikle eğitim ortamını daha eğlenceli hale getireceğini, dersi öğrencilere sevdireceğini düşünüyorum, bu da başarıyı tetikleyecektir. Öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artıracacağı inancındayım, bu da sadece öğrenme değil, kalıcı öğrenmeyi sağlayacağı için asıl ulaşılmaması gereken noktadır bence. Sadece yazılı ya da sınav için bilgi öğrenmeye çalışan, ezberci öğrenciler yerine anlamlı öğrenmeyi sağlayacaktır." şeklinde görüşünü bildirmiştir.

Fen ve teknoloji öğretmenlerinin BTY'ı konu ve kavramlara yönelik uygulayış biçimleri

Fen ve Teknoloji Öğretmenleri BTY'ı derslerinde çeşitli şekillerde uygulamaktadırlar. Fen ve teknoloji



Şekil 2. Fen ve Teknoloji Öğretmenleri BTY'ı Konulara Yönelik Uygulayış Biçimleri

Şekil 2 incelendiğinde, öğretmenlerin bir kısmı Bağlam Temelli Öğrenmeyi anlamlandıramadıklarından uygulamaları da Bağlam Temelli olamamaktadır. Hızla ilerleyen teknolojinin öğrenme ortamları

öğretmenlerinin BTY'ı konu ve kavramlara yönelik uygulayış biçimleri Şekil 2'deki gibidir:

rını da etkilediği günümüzde öğretmenler derslerinde interaktif öğrenme programlarını kullanmaktadırlar.

Tablo 1. Öğretmenlerin Bağlam Temelli Olan ve Olmayan Öğrenmelere Verdikleri Örnekler

	A : K1	B : K2	C : K3	D : K4	E : K5	F : K6	G : K7	H : K8
1 : uygulama	0	0	0	0	0	0	0	0
2 : bağlam temelli olmayan uygulamalar	0	0	0	0	0	0	0	0
3 : interaktif programlar	0	0	0	0	1	0	0	0
4 : bağlam temelli uygulamalar	0	0	0	0	0	0	0	0
5 : Günlük Yaşamla İlişki	1	2	4	5	0	0	1	0
6 : Örnekler	0	0	1	0	0	0	0	0
7 : Biyoloji	1	1	3	8	2	2	1	1
8 : dersye yönelik etkinlikler	0	0	5	1	0	0	0	0
9 : Fizik	1	0	1	1	0	1	1	2
10 : Kimya	1	0	0	2	1	0	1	0
11 : yanlış örnek verme	0	1	0	0	0	0	0	0

Bağlam temelli uygulamalara öğretmenlerin tamamı biyoloji alanında, öğretmenlerin 2'si dersye yönelik etkinliklerde, 6'sı fizik alanında, 4'ü ise kimya alanında örnekler vermiştir. Bu konu ile ilgili K6'nın görüşü aşağıdaki gibidir:

K6: "Açıkçası daha çok fizik disiplinine ait konularda kullanmaktayım az da olsa kimya ve biyoloji disiplinine ait konularda zaman zaman kullanmaktayım. Örneğin:çaprazlama konusunu anlatırken; Her yıl yapılan 'En iyi buğday' yarışmasını yine aynı çiftçi kazanmıştı. Çiftçiye bu işin sırrı soruldu. Çiftçi:

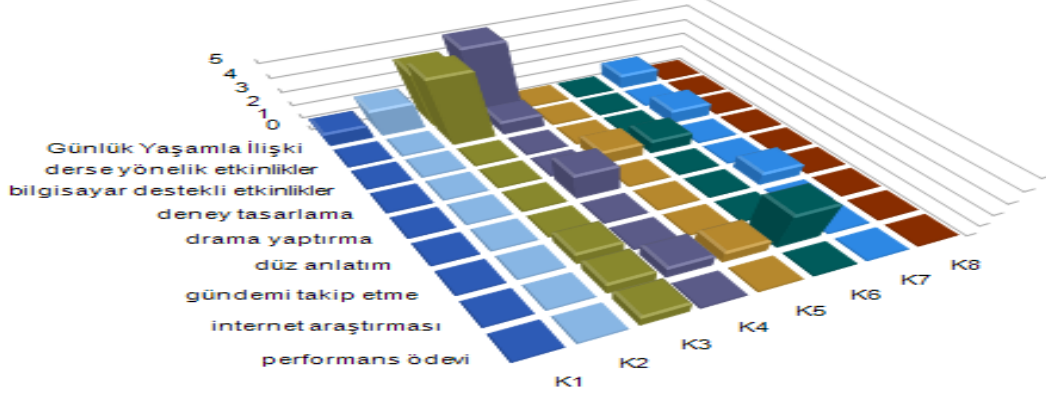
—Benim sırrımın cevabı, kendi buğday tohumlarımı komşularım ile paylaşmakta yatıyor, dedi

—Neden elinizdeki en kaliteli tohumları rakipleri-nizle paylaşıyorsunuz, diye sordular..

—Neden olmasın, dedi çiftçi. "Bilmediğiniz bir şey var; rüzgâr olgunlaşmakta olan buğdaydan poleni alır ve tarladan tarlaya taşır. Bu nedenle, komşularımın kötü buğday (**genotipi: ee**) yetiştirme-si demek, benim ürünümün kalitesinin de düşük olması demektir. Eğer en iyi buğdayı (**genotipi: EE**) yetiştir-mek istiyorsam, komşularımın da iyi buğdaylar yetiştirme-sine yardımcı olmam gerekiyor." gibi bir

köşe yazısında okuduğum gerçekte yaşanmış bir

olayla ilişki kuruyorum.”



Grafik 3. Öğretmenlerin Konuları Günlük Yaşamla İlişkilendirirken Kullandığı Yöntem ve Teknikler

Öğretmenlerden K_1 , K_2 , K_3 , K_4 görüşmeler sırasında BTY1 genel olarak konu ve kavramları günlük yaşamla ilişkilendirme olarak bildiklerini söylemişlerdir. K_7 konuları ilişkilendirirken, Bilgisayar destekli öğretim ve anlatım, K_5 ve K_6 deney tasarlamayı, K_4 drama yaptırma, K_3 gündemi takip etme, K_3 , K_4 , K_5 , K_6 internet araştırmasını, K_3 ise performans ödevini derslerinde uyguladıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin derslerinde yer verdikleri etkinliklere yönelik doğrudan alınan bir ifade aşağıda verilmiştir.

K_7 : “Katılarda basıncı anlatırken konuya şöyle başlıyorum: Çocuklar ben 3 yıl kadar Erzurum’da çalıştım. ‘Kış Sivas’tan geçermiş Erzurum’da konaklamış.’ bu sözü hiç duydunuz mu? Erzurumlular, özellikle köylerde yaşayanlar kışın çok kar yağdığında ayakkabılarının altlarına geniş tel kafes yaparlarmış. Bunun adına da hedik diyorlar. Bu hedikleri ayakkabılarının altına bağlayıp kar üzerinde öyle yürüyorlarmış. Sizce bu hedikleri neden takıyorlar? , Hedik ile normal ayakkabı arasında ne fark var?... gibi sorularla derse devam ediyoruz. (Tabi bu hikâyeyi anlatırken beden dilimi de kullanıyorum.”

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma fen ve teknoloji öğretmenlerinin BTY hakkındaki görüşlerini ve derslerinde uygulayabildikleri düzeylerini tespit etmek amacıyla yürütülmüştür. Araştırma verilerinden, öğretmenlerin BTY1 fene yönelik farkındalık sağlama, bilimsel süreç becerilerini kazandırma, fen okuryazarı olma, sınıf hâkimiyetini sağlama, fen eğitiminin iyileştirilmesi boyutunda öğrenmeyi artırma, fen okuryazarlığını artırma ve öğrenci isteğini artırma olarak belirttiikleri tespit edilmiştir. Baran vd. (2002)’nin yaşam temelli öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme, araştırma, gözlemler yapabilme, konular arası ilişkiler kurabilme gibi becerilerini arttırdığı ve yaşam temelli yaklaşımın öğrencilerin derse yönelik ilgi ve

isteğini olumlu etkilediğini ortaya koyan çalışması elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Literatür incelendiğinde bağlam temelli öğrenmeye yönelik çok çeşitli görüşler bildirilmiştir. Nitekim Sözbilir vd. (2007) yapmış oldukları çalışmalarında bağlam temelli öğrenme yaklaşımının ana amacının öğrencilere bilimsel kavramları günlük yaşamdan seçilmiş olaylar ile sunmak olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin vurguladığı diğer bir görüş ise, BTY1 derslerde uygulamanın zorluğudur. Çünkü Fen derslerindeki her konuyu günlük hayatla ilişkilendirip örnekler vermenin onlar için kolay olmadığını, zaman zaman anlatım tekniğinden faydalandıklarını da söylemişlerdir. Ancak mülakatlarında bazı öğretmenlerin BTY1 yalnızca ‘günlük hayattan örnekler verme’ olarak algıladıkları, tam olarak bağlam temelli öğrenmenin kapsamını bilmedikleri de ortaya çıkmıştır. Nitekim Ayvacı ve Er Nas (2009)’ın çalışmalarında benzer bulgulara ulaşması çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Öğretmenlerin bu soruyla ilgili düşünceleri incelendiğinde öğretmenlerin BTY1 tam olarak benimseyemedikleri sonucuna varılabilir.

Öğretmenler BTY1 derslerinde çeşitli şekillerde uygulamaktadırlar. Öğretmenlerin bu yaklaşıma ilişkin derslerinde uyguladıkları etkinlikler deney tasarlama, anlatım, drama yaptırma, internet araştırması, performans ödevi, gündemi takip ederek güncel bilgilere derslerde yer verme ve bilgisayar destekli öğretimdir. Öğretmenler anlatım yerine çeşitli bağlamlar kurarak bu dersleri BTY’a yönelik işlediklerinde öğrencilerinin derse yönelik motivasyonlarının arttığını ve öğrencilerin derse ilgiyle izlediklerini söylemişlerdir. Demircioğlu (2008), sınıf öğretmeni adaylarına yönelik maddenin halleri konusuyla ilgili bağlam temelli materyal geliştirme etkinliğini araştırmıştır. Bağlam temelli materyalin adayların başarılarını artırırken tutumlarının da pozitif yönde geliştirdiği anlaşılmıştır. Gözlemler ve görüşmeler sonucunda uygulamanın öğretmen adayları tarafından oldukça eğlenceli bulunduğu

materyallerin öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı ve yoğun ilgi gördüğü sonucuna varılmıştır. Yukarıdaki çalışmaların bu çalışmada ulaşılan sonuçlara paralel olduğu görülmektedir.

Öneriler

Sonuçlar dayalı olarak aşağıdaki öneriler sırasıyla sunulmuştur:

Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim programının önemli bir ögesi olan BTY ile gerçekleştirilecek öğretimin önemi hakkında farkındalığı sağlanmalıdır.

Fen ve teknoloji öğretmenlerine bağlam temelli öğretim konulu hizmet içi kurslar düzenlenmelidir.

BTY, fen derslerini sevmeyen ve derslerde başarı gösteremeyen öğrencilerin fen derslerine karşı ilgi, motivasyon ve başarılarını artırmada katkı sağlar. Bu sebeple, bağlam temelli materyaller ve bağlama dayalı çeşitli etkinlikler geliştirilmelidir.

Hizmet öncesi eğitimde, uygulamalı derslerde BTYa öğretmen adaylarının dikkati çekilmeli ve bilgilerini günlük yaşamlarıyla ilişkilendirebilmelerine, fen konu ve kavramlarını günlük yaşamdan örnekleriyle eşleştirmelerine olanak sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Ayvacı, H. ve Er Nas, S. (2009). Fen ve teknoloji dersi konularının okulda ve dershanede işlenişyle ilgili durumlarının belirlenmesi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 113-124.
- Baran, S., Dogan, S., ve Yalçın, M., 2002. Üniversite biyoloji öğrencilerinin öğrenimleri sırasında edindikleri bilgileri günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeyleri, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları
- Demircioğlu, H. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarına Yönelik Maddenin Halleri Konusu ile İlgili Bağlam Temelli Materyal Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Araştırılması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon*.
- Glynn, S. & Koballa, T.R. (2005). The contextual teaching and learning instructional approach. In R. E. Yager (Ed.), *Exemplary Science: Best Practices In Professional Development* (pp. 75-84). Arlington, Va: National Science Teachers Association Press.
- 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.
- Hoffmann, L., Hausler, P. & Lehrke, M. (1998). Die IPN-Interessenstudie Physik. Kiel: IPN. İçinden: Tekbıyık, A. ve Akdeniz ve A.R. (2010). Bağlam temelli ve geleneksel fizik problemlerinin karşılaştırılması üzerine bir inceleme, *NEFMED*, 4(1), 123-140.
- <http://www.egitirim.gen.tr/site/arsiv/54-20/343-yasam-temelli-ogrenme.html> adresinden erişilmiştir.
- MEB (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Miles, B.M. & Huberman A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. 2nd Ed. California, USA: Sage Publications, p:27.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd Ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Sözbilir, M., Sadi, S., Kutu, H. ve Yıldırım, A., (2007). Kimya eğitiminde içeriğe/bağlama dayalı (context-based) Öğretim Yaklaşımı ve dünyadaki uygulamaları, *I. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi*, 20-22 Haziran, s. 108.
- Yam, H. (2005). *What is contextual learning and teaching in physics?* Erişim tarihi: 13.Nisan 2013, http://www.phy.cuhk.edu.hk/contextual/approach/tem/brief_e.html
- Yaman, M., Dervişoğlu, S. ve Soran, H. (2004). Ortaöğretim öğrencilerinin derslere ilgilerinin belirlenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 232-240.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Alanlarını Seçme Nedenlerinin Belirlenmesi

Fatime BALKAN KIYICI*

Alper ÇORAPÇIGİL**
Onur TALAY****

Sercan ÇETİNKILIÇ***

Özet

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının, fen bilgisi öğretmenliği programını tercih etme nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi fen bilgisi öğretmenliği programının 1. sınıfında öğrenim gören 44 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının alanlarını seçme nedenlerinin ilerleyen öğrenim süreçlerinde etkilenebileceği düşünüldüğü için çalışma grubu 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasından gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan, açık uçlu sorulardan oluşan form ile elde edilmiştir. Formda adaylarının özelliklerini ve alanlarını tercih etme nedenlerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Elde edilen nitel veriler için içerik analizi yapılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve görüş birliğine varılarak temalar oluşturulmuştur. Elde edilen temalara göre; araştırmanın sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının % 55.93 sıklıkla ilgi alanları doğrultusunda, % 33.90 sıklıkla açıkta kalmama amacıyla ve % 5.09 sıklıkla çevredeki kişilerin etkisiyle alanı tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Fen Bilgisi, Öğretmen Adayları, Alan seçimi

Science and Technology Preservice Teachers' Choosing Reasons Of Their Department

Abstract

In this research it was aimed to determine that preservice science teachers' choosing reasons of their department. Research was carried out during 2012-2013 spring semester in a state universities' college of education science teaching department. 44 freshmen enrolled the department were participated research. Research participants were selected among freshmen because their options regarding choosing reasons could be change during their study. They participated voluntarily to this research. Research data were collected open-ended questionnaire that that had been prepared by researchers. Content analysis was used to analyze qualitative obtained data. Data were analyzed individually and researchers made consensus to form themes. According to themes, % 55.93 of participants have chosen their department by their interest, %33.90 in order to become an university graduate person, %5.09 by the people on their around had affected them.

Key words: Science Education, Preservice Teacher, Choosing Department

*Dr., Sakarya Üniversitesi, fbalkan@sakarya.edu.tr

** Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, acorapcigil@sakarya.edu.tr

***MEB, cetinkilic@live.com,

****MEB, onurtalay85@hotmail.com

1. Giriş

Toplumların ekonomik olarak kalkınmaları ve kültürel varlıklarını devam ettirebilmeleri; bilgi üretme ve kullanma becerisine sahip, yaşadığı toplumun kültürel değerlerine bağlı ve farklı kültürlerle saygılı, nitelikli insan gücüne bağlıdır. Bu da ancak kaliteli bir eğitim süreciyle mümkündür (Özoğlu, 2010). Kıroğlu'ya (2007) göre eğitim sistemini oluşturan temel unsurlar; öğretim programı, öğrenci ve öğretmendir ve bu unsurlardan öğretmenin diğerlerini etkileme gücü en fazladır. Özden (1999) 'a göre öğretmenlik, bir ülkenin kalkınması; bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanması; toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılması ve ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmede etkin olan bir meslek grubudur (Akt: Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Day'a (2002) göre öğretmenlik mesleği, temelde bir değerler öğretisidir. Yani öğretmenler, kalkınmış bir toplum oluşturmak için inandıklarını öğretirler. Bu bağlamda; öz algı, benlik saygısı, mesleki güdüleme, görev algısı ve vizyon öğretmenlerin mesleki ve kişisel kimliklerini belirleyen öğelerdir.

Literatürde öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinin araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde mesleği tercih etmede; öğretmenlik mesleğini sevme ve bölümün derslerine olan ilgi gibi içsel faktörlerin belirleyici olduğu görülmektedir (Gürbüz ve Sülün, 2004; Boz ve Boz, 2008; Tataroğlu, Özgen ve Alkan, 2011; Karadağ, 2012). Gürbüz ve Sülün (2004) yaptıkları çalışmada biyoloji öğretmen adaylarının % 30'unun biyolojiyi sevdiğinden dolayı biyoloji öğretmenliğini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yapılan farklı çalışmalarda matematik ve kimya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri arasında; matematik ve kimyaya olan ilginin ilk sırada, öğretmenlik mesleğini sevme gibi nedenlerin ikinci sırada yer aldığı görülmektedir (Boz ve Boz, 2008; Tataroğlu, Özgen ve Alkan, 2011). Çermik, Doğan ve Şahin (2010) son sınıftaki sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercihlerinde; iş güvencesi ve düzenli maaş gibi çıkarıcı sebeplerin, puanın bölüme yetmesi ve ailenin teşviki gibi dış faktörlerin belirleyici olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Yapılan bazı araştırmalar ise öğretmenlik mesleğinin tercih nedenlerinin bölüme göre farklılaştığını göstermektedir. Hacıömeroğlu ve Şahin Taşkın (2010) yaptıkları çalışmada; fen bilgisi öğretmen adaylarının üniversiteye giriş puanının bölüme yetmesinin, matematik öğretmen adaylarının ise öğretmenlik mesleğini sevmesinin mesleği tercih etmede en güçlü sebep olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerinin, farklı toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarından dolayı

değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Papanastasiou ve Papanastasiou (1997) tarafından Amerika ve Güney Kıbrıs'ta ilköğretim öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada Amerika'daki öğretmen adaylarının daha çok içsel, Güney Kıbrıs'taki öğretmen adaylarının ise dışsal nedenlerden dolayı öğretmenliği tercih ettiği belirlenmiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerinin; bölüme, araştırmanın yapıldığı yere ve zamana göre farklılaştığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda yapılan araştırmaların, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerine odaklandığı ve fen bilgisi öğretmen adaylarının alanlarını tercih nedenlerinin araştırıldığı çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir. TIMMS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) ve PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) gibi matematik ve fen başarısını anlamlandırabilecek veriler sunan uluslararası sınavlarda ülkemizin öğrenci başarısı açısından ortalamaların oldukça altında olduğu görülmektedir (Yıldırım, 2011). PISA sonuçlarından en yüksek puanı alan Finlandiya ile ilgili bir çalışmada, Finli öğrencilerinin başarılarında eğitim sistemindeki; "öğretmen yetiştirme programı, geleneksel okul yaşamı, kültürel olarak öğretmenlik mesleğine bakış ve hizmet içi öğretmen eğitimi" olmak üzere dört temel faktörün öne çıktığı belirtilmektedir (Eraslan, 2009, s.238). Öğrencilerin fen bilgisi dersindeki başarılarının artırılması ve fenne karşı olumlu tutum geliştirmelerini etkileyen faktörler arasında, fen bilgisi öğretmenlerinin, alanını ve öğretmenlik mesleğini sevmeleri ve fenne karşı olumlu tutum sahibi olmalarının yer aldığı söylenebilir. Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmenliği programına yerleşen öğretmen adaylarının alanlarını tercih nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1 Araştırmanın Modeli

Çalışma, fen bilgisi öğretmenliği programına yerleşen öğretmen adaylarının alanlarını tercih nedenlerinin açık uçlu soru formu ile belirlenmesini amaçlayan nitel bir araştırmadır.

2.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği programının 1. sınıfında öğrenim gören 44 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada öğretmen adaylarının alanlarını seçme nedenlerinin ilerleyen öğrenim süreçlerinde etkilenebileceği düşünüldüğü için çalışma grubu 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasından gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Tablo 1.'de çalışma grubunun demografik özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri		Katılımcı Sayısı(f)	Katılımcı Yüzdesi(%)
Cinsiyet	Kadın	43	98
	Erkek	1	2
	Toplam	44	100
Okul türü	Genel Lise	29	66
	Anadolu Lisesi	10	24
	Anadolu Meslek Lisesi	2	4
	Çok Programlı Lise	1	2
	Sağlık Meslek Lisesi	1	2
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	1	2
	Toplam	44	100
ÖSYM Tercih Formundaki Yerleşme Sırası	1-5	12	27
	6-10	15	34
	11- 30	14	32
	Belirtilmemiş	3	7
	Toplam	44	100

2.3 Veri Toplama

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Hazırlanan form iki bölümden oluşmaktadır. Formun ilk bölümünde, cinsiyet, mezun olunan lise türü ve kazanılan programın ÖSYM tercih formundaki sırasını belirleme amaçlı üç soruya yer verilmiştir. Formun ikinci bölümünde ise fen bilgisi öğretmen adaylarının alanlarını tercih etme nedenlerini belirlemeye yönelik üç tane açık uçlu soruya yer verilmiştir. Formun hazırlanma sürecinde önce literatür taraması yapılmış, ardından bir eğitim bilimci ve altı fen eğitimcisi alan uzmanı olmak üzere 7 ayrı kişiden uzman görüşü alınarak forma son şekli verilmiştir. Veriler bu formun öğretmen adaylarına uygulanması sonucunda elde edilmiştir.

2.4 Verilerin Analizi

Açık uçlu soru formu 44 öğretmen adayına süre sınırlaması olmadan uygulanmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bir mesajın belli özelliklerini objektif ve sistematik bir

şekilde tanınmasına yönelik yapılan içerik analizi, bir metnin bazı sözcüklerinin belirli kurallar doğrultusunda daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk, 2008). Verilerin analizinde ilk önce öğretmen adayları Ö₁, Ö₂, Ö₃ şeklinde kodlanmıştır. Açık uçlu sorulara verilen cevaplardan elde edilen veriler araştırmacılar tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak temalar oluşturmuş ve daha sonra bu temalar karşılaştırılarak, ortak temalar belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliği $Güvenirlilik=Görüş\ Birliği/(Görüş\ Birliği+Cörüş\ Ayrılığı) \times 100$ formülü (Miles ve Haberman, 1994) kullanılarak hesaplanmış ve % 87.5 seviyesindeki uyumun güvenilirliği sağladığı görülmüştür. Temalar için ifade edilme sıklığı ve yüzdeleri hesaplanarak bir tablo oluşturulmuştur.

3. Bulgular

Öğrencilerin açık uçlu soru formuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Verdikleri Cevaplara Yönelik İçerik Analizi

	Kodlamalar	Öğrenciler	Sıklık	Sıklığa Bağlı %	Toplam %
İlgi ve Tutum	Öğretmenlik mesleğine olan ilgi/sevgi	Ö6, Ö8, Ö19, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30, Ö31, Ö34, Ö35, Ö37, Ö39, Ö40, Ö42	14	23.73	55.93
	Fen derslerine (fizik, kimya, biyoloji) olan ilgi	Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö23, Ö25, Ö28, Ö34, Ö35, Ö39, Ö40, Ö41, Ö43	19	32.20	
İş Kaygısı	Açıkta kalmamak ve puanının fen bilgisi öğretmenliğine yetmesi	Ö2, Ö5, Ö9, Ö11, Ö12, Ö15, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö33, Ö42, Ö44	16	27.12	33.90
	Atama durumunun iyi olması	Ö3, Ö20, Ö23, Ö26	4	6.78	
Çevre Etkisi	Kardeşi ile aynı şehirde olma	Ö1	1	1.70	5.09
	Çevresindeki kişilerin (aile, öğretmen) yönlendirmesi ile	Ö3, Ö36	2	3.39	
Belirsiz Cevap		Ö13, Ö32, Ö38	3		5.08
Toplam			59	100.00	100.00

Öğrencilere neden fen bilgisi programını seçtiklerine yönelik soruların açık uçlu sorulara verdikleri cevaplara yönelik analiz Tablo 2.'de yer almaktadır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin verdikleri cevaplar ilgi ve tutum, iş kaygısı, çevre etkisi ve belirsiz olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının % 55.93 sıklıkla ilgi ve tutumları doğrultusunda programı seçtikleri görüldükçe, % 33.90 sıklıkla ise iş kaygısı odaklı cevaplar verdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmen adayları % 5.09 sıklıkla programı seçerken seçimlerinde çevrelerindeki kişilerin de etkili olduklarını belirtirken % 5.08 sıklıkla ise belirsiz cevaplar vermiştir.

3.1 "İlgi ve tutum" Temalı Cevapların Analizi

Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevapların % 23.73'ünün, öğretmenlik mesleğine olan ilgi/sevgi düzeyleri nedeniyle fen bilgisi programını tercih ettikleri yönünde olduğu görülmektedir. Örneğin Ö31 kodlu öğrencinin "Öğretmen olmanın da beni mutlu edebileceğini düşündüm ve sadece fen bilgisi öğretmenliğini yazdım" ve Ö42 kodlu öğrencinin "Öğretmenlik çocukluk hayalimdi..." ifadeleri öğretmenlik mesleğine olan ilgi ve sevgilerinin, programı seçmelerinde yönlendirici konumda olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler % 32.20 sıklıkla ise, fen bilgisi programını seçmelerinde fen derslerine olan ilgilerinin etkili olduğunu belirten ifadeler kullanmışlardır. Örnek olarak Ö40 kodlu öğrencinin "Fen bilgisi derslerini seviyorum..." ifadesi gösterilebilir.

3.2 "İş kaygısı" Temalı Cevapların Analizi

Öğrencilerin verdikleri cevaplar % 27.12 sıklıkla, Ygs ve Lys sınavları sonuçlarında aldıkları puanlar

doğrultusunda en az bir üniversite programını kazanmak amacıyla fen bilgisi programını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Ö5 kodlu öğrencinin "puanım yettiği için." ifadesi ve Ö2 kodlu öğrencinin "Açıkta kalmamak için yazdım." ifadesi buna örnek olarak gösterilebilir. "... Sayısal old. için matematik yada fen bil. seçebiliyordim. ÖSYM tercihimdede fen bil. ögr. çıktı." (Ö42) tarzındaki cevaplar da, öğrencilerin fen bilgisi programını seçme nedenlerini belirleyebilmek amacıyla soruların diğer sorulara verilen cevaplar ile incelendiğinde, öğrencinin tercihini açıkta kalmamak ve puanının bu programa yetmesi şeklinde iş kaygısı teması içinde kabul edilebilir. Ayrıca öğrencilerin verdikleri cevapların % 6.78 sıklıkla, fen bilgisi programının öğretmen olarak atanma durumunun diğer sayısal olan öğretmenlik programlarının atanma durumlarından daha iyi olması sebebiyle bu programı tercih ettikleri yönünde olduğu belirlenmiştir. Örneğin Ö26 kodlu öğrencinin "Ben öğretmen olmak istiyorum sayısalcıyım önümdede fen bilgisi öğretmenliği ve bilgisayar öğretmenliği vardı. Bilgisayarın ataması yok diye feni seçtim maalesef." ve

Ö20 kodlu öğrencinin "Ben aslında fiziği seviyorum. Fizik öğretmenliği istiyordum. Ama bu bölümün geleceği açık olmadığı için Fen Bilgisi ögr. ni seçtim" şeklindeki cevapları örnek olarak gösterilebilir.

3.3 "Çevre etkisi" Temalı Cevapların Analizi

Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar % 1.70 sıklıkla aile ile beraber kalmayı isteme iken, % 3.39 sıklıkla çevresindeki kişilerin yönlendirmesi sonucu tercih ettikleri yönünde olduğu belirlenmiştir. Bu cevaplara sırası ile Ö1 kodlu öğrencinin verdiği "İkiz kardeşimle aynı şehirde okumak...." şeklindeki cevap ve Ö36 kodlu öğrencinin verdiği "Ailem öğretmen olmamı istedi...." şeklindeki cevabı örnek olarak verilebilir.

3.4 "Belirsiz" Temalı Cevapların Analizi

Öğrencilerin verdikleri cevaplar % 5.08 sıklıkla belirsiz cevap olarak nitelendirilmiştir. Belirsiz olarak nitelendirilen cevaplara örnek olarak Ö38 kodlu öğrencinin "Ben son anda karar verdim baştan beri planladığım bir şey değildi." şeklindeki cevabı gösterilebilir.

4. Sonuç Ve Tartışma

Fen bilgisi öğretmen adaylarının alanlarını seçme nedenlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin yaklaşık % 56'sı alana ve öğretmenlik mesleğine olan ilgi ve tutumları doğrultusunda fen bilgisi öğretmenliğini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Kartal ve Taşdemir'in (2012) Ahi Evran üniversitesi 1. sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada da % 61 sıklıkla öğretmen adaylarının, alanı ilgi ve tutumları doğrultusunda tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Hacıömeroğlu ve Şahin Taşkın'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada ise fen bilgisi öğretmen adaylarının % 24 sıklıkla ilgi ve tutumları doğrultusunda alanı tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinde başarı faktörlerinden olan alana ve mesleğe duyulan ilgi ve tutum faktörünün öğretmen adaylarında bulunma yüzdesi arttıkça fen eğitimimizdeki kalitenin de artabileceği söylenebilir. Bu sebeple bu yüzde oranın daha yüksek çıkması gerekmektedir denilebilir.

Öğretmen adaylarının yaklaşık % 34'ünün ise iş kaygısı nedeniyle bu alanı seçtikleri belirlenmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde yedi tane öğretmen adayının aslında öğretmenlik mesleğini sevdiği, ancak ÖSYM tercihlerinde açıkta kalmamak için ve aldıkları puanların fen bilgisi öğretmenliğine yetmesi sebebiyle bu alanı tercih ettikleri belirlenmiştir. İş kaygısı teması altında toplanan cevaplardan bu yedi öğretmen adayı haricinde geriye kalan adaylardan 12 tanesinin (% 27.30) sadece iş kaygısı odaklı cevaplar vermesi dikkat çekicidir. İş kaygısı teması altında toplanan cevaplardan dört tanesinde ise

fen bilgisi öğretmenliğinin atamasının diğer sayısal öğretmenlik alanlarının atamasından daha iyi olmasının, öğretmen adaylarının bu alanı seçmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Hacıömeroğlu ve Şahin Taşkın'ın (2010) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının % 52 sıklıkla, Kartal ve Taşdemir'in (2012) yapmış olduğu çalışmada ise %31 sıklıkla iş kaygısı nedeniyle alanı tercih ettikleri görülmektedir. Bu durum olumsuz bir durum olarak nitelendirilebilir. Çünkü özellikle fen bilgisi dersi için öğrencilerin derse olan ilgi ve tutumlarını arttırmak, öğretmenlerin öncelikle alana ilgi duymasına ve öğretmenlik mesleğine olumlu tutum sergilemesine bağlıdır. Aksi takdirde istenilen başarı sağlanamayabilir.

Verilen cevaplardan % 3.39 sıklıkla öğretmen adaylarının çevrelerindeki kişilerin yönlendirmesi sonucu alanı tercih ettikleri belirlenmiştir. Buradan hareketle fen bilgisi öğretmenliği alanının seçilmesinde çevredeki kişilerin yönlendirici rol olarak etkisinin

pek olmadığı söylenebilir ancak bu durum da olumsuz olarak nitelendirilebilir.

Fen bilgisi öğretmeni adaylarındaki ilgi ve tutum kaynaklı alan seçimi yüzdesinin fazla olması, öğrencilerin alan başarılarını, ilgilerini ve tutumlarını arttırabileceğinden önemlidir. Olumsuz olarak nitelendirilen durumların göz önüne alınarak halen öğrenim görmekte olan fen bilgisi öğretmeni adaylarının alana ve mesleğe olan ilgi ve tutumlarını arttırıcı çalışmalar yapılabilir. Ayrıca lise son sınıf öğrencilerine ilgi ve tutumları doğrultusunda lisans alanlarını tercih etmeleri için daha etkili şekilde rehberlik çalışmaları yapılabilir. Özellikle fen derslerinde başarının alana olan ilgi ve tutumla ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, benzer çalışmaların diğer eğitim fakültelerinde de yapılması ve elde edilen veriler doğrultusunda varsa olumsuzluk teşkil eden durumlara yönelik önlemler alınması önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Boz, Y. ve Boz, N. (2008). Kimya ve Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmen Olma Nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (Geliştirilmiş ikinci baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çermik, H., Doğan, B. ve Şahin, A. (2010). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sebepi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 201-212.
- Day, C. (2002). School Reform and Transitions in Teacher Professionalism and Identity. *International Journal of Educational Research*, 35, 677-692.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA' daki Başarısının Nedenleri: Türkiye için Alınacak Dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(2), 238-248.
- Gürbüz, H. ve Sülün, A. (2004). Türkiye' de Biyoloji Öğretmenleri ve Biyoloji Öğretmen Adaylarının Nitelikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 192-204.
- Hacıömeroğlu, G. ve Şahin Taşkın, Ç. (2010). Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları (OFMA) Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77-90.
- Karadağ, R. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ve Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri. *E- Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 44-66.
- Kartal, T. ve Taşdemir, A. (2012). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 73-96.
- Kıroğlu, K. (2007). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. *Eğitim Bilimine Giriş*. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Editörler). (İkinci Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Miles, M.B. and Huberman, A.M., (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sorunları*. Ankara: SETA Analiz.
- Papanastasiou, C., & Papanastasiou, E. (1997). Factors That Influence Students to Become Teachers. *Educational Research and Evaluation*, 3(4), 305-316.
- Tataroğlu, B., Özgen, K. ve Alkan, H. (27-29 Nisan 2011). Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmenliği Tercih Nedenleri ve Beklentileri. 2. International Conference on New Trends in Education and Their Implications. Siyasal Kitabevi: Ankara.
- Yıldırım, K. (2011). Uluslararası Araştırma Verilerine Göre Türkiye'de İlköğretim Fen ve Teknoloji Derslerindeki Öğretim Uygulamaları. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(1), 159-174.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Buharlaşma Kavramına Yönelik Kavram Yanılgılarının Tespit Edilmesi

Serbay DURMAZ*

Abdullah AYDIN**

Özet

Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının “buharlaşma” kavramına yönelik kavram yanılgılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan 40 birinci sınıf aday öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan; öğrencilerin % 50’si “sıvıların her sıcaklıkta buharlaşmayacağını”, % 27,5’i “sıvıların buharlaşması için kaynaması gerektiğini”, % 87,5’u “sıvıların buharlaşması için havaya gerek olduğunu” belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin % 90’ı “ağzı açık kaptaki bulunan ve oda sıcaklığı ile aynı sıcaklıkta bulunan kaptaki sıvının” buharlaşmayacağını belirtmişlerdir. Bunun gerekçesini ise “ısı alışverişinin olmaması, taneciklerin titreşim ve dönme hareketlerini kabın dışına aktarmaması” şeklinde ifade etmişlerdir. Buradan örnekleme; “sıvıların her sıcaklıkta buharlaşmayacağı, sıvıların buharlaşması için kaynamaları gerektiği, sıvıların buharlaşması için havanın gerekmediği” şeklinde kavram yanılgılarının olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca “aynı ortamda ağzı açık kaptaki bulunan sıvının ısı alışverişi olmadığından, taneciklerin titreşim ve dönme hareketlerini dış ortama aktarmadıklarından buharlaşmayacakları” şeklinde kavram yanılgıları da tespit edilmiştir. Bu kavram yanılgılarının giderilmesi için fen eğitimcilerinin işaret edilen yanılgıları ders sunumlarında dikkate almaları önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilgisi öğretmen adayları, buharlaşma, kavram yanılgısı.

Determination of Misconceptions of Preservice Science Teachers to the Concept “Evaporation”

Abstract

The aim of this research is to determine preservice science teachers’ of “evaporation” concept. Content analysis which is one of the qualitative methods was used in this research. This research sample contains 40 freshman preservice science teachers. The findings showed us; %50 of sample “the liquids aren’t evaporate any temprature”, %27.5 of sample “the liquids need boiling for evaporate”, %87.5 of sample “liquids need to air for evaporation”. Also %90 of sample said that “the liquid which is same temprature as room temprature and in an open container will not evaporate”. They said that because “there isn’t any heat transfer between the liquid and air, vibrations and spin moves of particles can’t transfer out of the container”. In this sample we determined some misconceptions which are “the liquids aren’t evaporate any temprature, the liquids need boiling for evaporate, liquids need to air for evaporation”. Besides, we determined “there isn’t any heat transfer between the liquid and air, vibrations and spin moves of particles can’t transfer out of the container” misconception too. Improve this misconceptions we suggest science educators may consider the misconceptions in their lectures.

Key Words: Preservice science teachers, Evaporation, Misconception.

Giriş

Fenin amacı; doğal dünyanın anlaşılması ve açıklanmasını sağlamaktır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2004). Doğal dünya ise “varlık” ve “olaylardan” oluşmaktadır. Bunlar ise “olgu” tanımında yer almaktadır. Olgu ise kavramlar ile açıklanmaktadır. Kavramlar, zihinsel süreç becerileridir. Kavramların, Kant tarafından ifade edilen “eşyanın mekanı

olan zihne” (Yalçın, 2012; akt Aydın, 2012: 158), Socrates ve Einstein tarafından işaret edilen “düşünce” (Yıldırım, 2009; Güran, 2011); akt (Aydın, 2012: 158) ile yerleştirilmesi önemlidir. Yani kavram yanılgısı oluşturmadan yerleştirilmesi önemlidir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin bilimsel tanımlamalar çerçevesinden uzak ve farklı anlamlar yükleyerek bilimsel kavramları açıklamamaları (Azizoğlu ve Alkan, 2002) önemlidir. Bu yerleştirmenin anlamlı bir şekilde yapılabilmesi için, işaret edilen mekanda bulunan “eşyanın” tespit edilmesi gerekmektedir. Bu şekilde adı geçen mekana “eşya” bilimsel anlamı bozulmadan yani kavram yanılgısı oluşturulmadan yerleştirilebilir. Bu çalışmada ise fen bilgisi öğretmen adaylarının “buharlaşma” kavramına yönelik kavram yanılgılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Tüm bu nedenlerden dolayı bu çalışma önemlidir.

* Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, E-Posta: serbaydurmaz@hotmail.com

** Yrd.Doç.Dr., Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, KIRŞEHİR, E-Posta: aaydin@ahievran.edu.tr

Yöntem

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi “metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramaların varlığını” belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 253). Sosyal Bilimler alanında bu yöntem son yıllarda yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 150). Çalışmanın örneklemini fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan 40 birinci sınıf aday öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının buharlaşma olayı hakkındaki kavram yanlışlarını belirlemeye yönelik olarak

öğretmen adaylarına dört adet yapılandırılmış soru yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının bu sorulara dair görüşlerini bir kağıda yazmaları istenmiştir. Aşağıda öğretmen adaylarına yöneltilen dört soruya ait bulgulara sırası ile yer verilecektir.

Öğretmen adaylarının buharlaşma olayı hakkındaki kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla birinci soru olarak “**Sıvılar her sıcaklıkta buharlaşır mı?**” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı ifadeleri incelendiğinde bazı kategorilere ulaşılmıştır. Bu kategoriler aşağıda Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Birinci Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımı

1. Soruya Ait Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sıvılar Her Sıcaklıkta Buharlaşır	20	50
Sıvılar Her Sıcaklıkta Buharlaşmaz	20	50
Toplam	40	100

Katılımcı ifadeleri incelendiğinde katılımcıların yarısının (20) sıvıların her sıcaklıkta buharlaşacağını, diğer yarısının (20) ise sıvıların her sıcaklıkta buharlaşmayacağını ifade ettiği belirlenmiştir. Aşağıda sıvıların her sıcaklıkta buharlaşacağını ifade eden 2 katılımcıya ait örnek ifadeler yer almaktadır.

K4:“Sıvılar her sıcaklıkta buharlaşır. Çünkü ısınan her sıvı az da olsa buharlaşır. İlk önce az buharlaşma olur. Daha sonra buharlaşma hızı artar. Ama sonuçta her sıcaklıkta sıvılar buharlaşır.”

K8:“Evet sıvılar her sıcaklıkta buharlaşır. Buharlaşma her ortamda ve her sıcaklıkta olur. Kaynama noktasını geçtikten sonra daha fazla buharlaşma olur. Örneğin; ağız açık su oda sıcaklığında giderek azalır, buharlaşır. Kaynaması gerekmez.”

Örnek katılımcı ifadeleri incelendiğinde öğretmen adaylarının buharlaşmanın her sıcaklıkta gerçekleşebileceğine yönelik ifadeler kullandıkları görülmektedir. Bu katılımcıların (20) sıvıların buharlaşması ile sıcaklık arasındaki ilişkiyi kurarken bir kavram yanlışlığına sahip olmadıkları belirlenmiştir. Aşağıda sıvıların her sıcaklıkta buharlaşmayacağını ifade eden 2 katılımcıya ait örnek ifadeler yer almaktadır.

K12:“Hayır buharlaşmaz. Çünkü sıvılar belirli sıcaklıklarda kaynarlar ve buharlaşırlar. Suyun kaynama noktası 100 C” dir.”

K13:“Hayır buharlaşmaz. Çünkü her sıvının belirli bir kaynama noktası vardır. Ve bu kaynama noktasını geçtikten sonra buharlaşırlar. Örneğin; alkol 78 C” de kaynar. Bu sıcaklığın altında kaynama ve buharlaşmada olmaz.”

Örnek katılımcı ifadeleri incelendiğinde öğretmen adaylarının buharlaşmanın her sıcaklıkta gerçekleşmeyeceğine yönelik ifadeler kullandıkları belirlenmiştir. K12 ve K13”ün ifadelerinden de katılımcıların buharlaşma olayını kaynama olayı ile ilişkilendirdikleri ve kaynama olayı olmadan buharlaşma olayının gerçekleşmeyeceğini ifade ettikleri açıkça görülmektedir. Bu katılımcıların (20) sıvıların buharlaşması ile sıcaklık arasındaki ilişkiyi kurarken belirgin bir kavram yanlışlığına sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının buharlaşma olayı hakkındaki kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla ikinci soru olarak “**Sıvıların buharlaşması için kaynaması gerekir mi?**” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı ifadeleri incelendiğinde bazı kategorilere ulaşılmıştır. Bu kategoriler aşağıda Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların İkinci Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımı

2. Soruya Ait Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sıvıların Buharlaşması İçin Kaynaması Gerekmez	29	72.5
Sıvıların Buharlaşması İçin Kaynaması Gerekir	11	27.5
Toplam	40	100

Katılımcı ifadeleri incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (29) sıvıların buharlaşabilmesi için kaynamasına gerek olmadığını ifade ettiği belirlenmiştir.

Aşağıda sıvıların buharlaşabilmesi için kaynamasına gerek olmadığını ifade eden 2 katılımcıya ait örnek ifadeler yer almaktadır.

K1: “Hayır, çünkü buharlaşma kaynamaya başlamadan önce gerçekleşir. Kaynamadan sonra buharlaşma devam eder.”

K6: “Hayır, çünkü bardaktaki bir su odada ağız açık durdukça zamanla su miktarı azalır.”

Örnek katılımcı ifadeleri incelendiğinde öğretmen adaylarının sıvıların buharlaşabilmesi için kaynamasına gerek olmadığına yönelik ifadeler kullandıkları görülmektedir. Örnek katılımcı ifadeleri incelendiğinde öğretmen adaylarının bir bölümünün (19) sıvıların buharlaşabilmesi için kaynamasına gerektiğini ifade ettiği belirlenmiştir. Aşağıda sıvıların buharlaşabilmesi için kaynamasına gerektiğini ifade eden 2 katılımcıya ait örnek ifadeler yer almaktadır.

K21: “Evet, çünkü sıvılar kaynamadan direk buharlaşmaz. Önce kaynaması gerekiyor. Buhar-

laşmadan önce sıvılar kaynamalı, tanecikler arasında boşluk artmalı ve sonra buharlaşmalı.”

K29: “Evet sıvıların buharlaşmadan önce kaynaması gerekir. Çünkü sıvı kaynadıktan sonra buhar aşamasında hal değiştirir. Örneğin su kaynadıktan sonra buharlaşarak gaz halini alır.”

Örnek katılımcı ifadeleri incelendiğinde öğretmen adaylarının sıvıların buharlaşabilmesi için kaynamasına gerektiğine yönelik ifadeler kullandıkları belirlenmiştir. K21 ve K29’un ifadelerinden de katılımcıların buharlaşma olayının gerçekleşebilmesi için sıvıların kaynaması gerektiğini ifade ettikleri açıkça görülmektedir. Bu katılımcıların bir bölümünün (11) sıvıların buharlaşması ile kaynama arasındaki ilişkiyi kurarken belirgin bir kavram yanlışlığına sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının buharlaşma olayı hakkındaki kavram yanlışlıklarını belirlemek amacıyla üçüncü soru olarak “**Bir beherdeki su vakumlu (havasız) bir ortama konulmuştur. Bu su buharlaşır mı?**” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı ifadeleri incelendiğinde bazı kategorilere ulaşılmıştır. Bu kategoriler aşağıda Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların Üçüncü Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımı

3. Soruya Ait Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sıvıların Buharlaşması İçin Hava Gerekir	35	87.5
Sıvıların Buharlaşması İçin Hava Gerekmez	5	12.5
Toplam	40	100

Örnek katılımcı ifadeleri incelendiğinde öğretmen adaylarının küçük bir bölümünün (5) kapalı kaptaki sıvının buharlaşabilmesi için havaya gerek olmadığını ifade ettiği belirlenmiştir. Aşağıda kapalı kaptaki sıvının buharlaşabilmesi için havaya gerek olmadığını ifade eden 2 katılımcıya ait örnek ifadeler yer almaktadır.

K37: “Evet buharlaşma gerçekleşir. Çünkü buharlaşmanın gerçekleşmesi için sıvı moleküllerinin dışarıdan enerji alması gerekir. Vakumlu ya da vakumsuz olması yani dış basıncın olup olmaması kaynama noktasını etkiler. Buharlaşma sıvı moleküllerin potansiyel enerji artışı ile gerçekleşir.”

K38: “Evet buharlaşır. Çünkü buharlaşma havanın olup olmamasına bağlı değildir. Sıvıdaki buharlaşma özelliği sadece sıcaklığa ve basınca bağlıdır. İç basınç dış basınçtan küçük olsa bile sıvı her sıcaklıkta buharlaşır. Vakumlu ortamda sıvının olduğu yer zamanla buharlaşarak gaz halini alır.”

Örnek katılımcı ifadeleri incelendiğinde öğretmen adaylarının kapalı kaptaki sıvının buharlaşabilmesi için havaya gerek olmadığını yönelik ifadeler kullandıkları belirlenmiştir. K37 ve K38’in ifadelerinden de katılımcıların buharlaşma olayının gerçekleşebilmesi için kaptaki sıvının buharlaşabilmesi için havaya gerek olmadığını ifade ettikleri açıkça görülmektedir.

Katılımcı ifadeleri incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (35) kapalı kaptaki sıvının buharlaşabilmesi için havaya gerek olduğunu ifade ettiği belirlenmiştir. Aşağıda kapalı kaptaki sıvının buharlaşabilmesi için havaya gerek olduğunu ifade eden 2 katılımcıya ait örnek ifadeler yer almaktadır.

K18: “Hayır, vakumlu ortamda su buharlaşmaz. Çünkü vakumlu yani havası alınmış bir ortam olduğu için suda buharlaşma olmaz. Buharlaşma olması için ortamda hava olması gerekir. Hava olmadığı için buharlaşma olmaz.”

K19: “Hayır, çünkü bir sıvının buharlaşması için mutlaka dışarıdan bir hava ve az miktarda bir ısı alması gerekmektedir. Vakumlu ortama ise ne hava ne de ısı gireceği için su buharlaşmaz. Örneğin; kapalı ortamdaki yani vakumlu ortamdaki su ile bir pet şişe içindeki suyu kapağı açık bir şekilde ortama bıraktığımızda ve bir hafta sonra baktığımızda iki şişe (vakumlu-açık şişe) arasındaki farkı gayet açık bir şekilde görebiliriz.”

Örnek katılımcı ifadeleri incelendiğinde öğretmen adaylarının kapalı kaptaki sıvının buharlaşabilmesi için havaya gerek olduğuna yönelik ifadeler kullandıkları görülmektedir. Bu da Bu katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (35) sıvıların buharlaşması için havaya gerek olduğu yönünde belirgin bir kavram yanlışlığına sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının buharlaşma olayı hakkındaki kavram yanlışlıklarını belirlemek amacıyla dördüncü soru olarak aşağıdaki metin verilmiştir.

“Sıvılar her sıcaklıkta buharlaşır. Havada bulunan titreşim, dönme, öteleme hareketlerinin sıvıda bulunan titreşim, dönme hareketi yapan taneciklere aktarılması sonucu gerçekleşir. Buna göre kapalı izole bir ortama beher içerisinde su konmuştur. Suyun sıcaklığı 20C”, havanın sıcaklığı da 20 C” dir. Buna göre bu kapta su buharlaşır mı?”

Bu metnin ardından “**Buna göre bu kapta su buharlaşır mı?**” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı ifadeleri incelendiğinde bazı kategorilere ulaşılmıştır. Bu kategoriler aşağıda Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların Dördüncü Soruya Verdikleri Yanıtların Kategorilere Göre Dağılımı

4. Soruya Ait Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Buharlaşma Olmaz	36	90
Buharlaşma Olur	4	10
Toplam	40	100

Katılımcı ifadeleri incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (36) kaptaki sıvının buharlaşamayacağını ifade ettiği belirlenmiştir. Aşağıda kaptaki sıvının buharlaşamayacağını ifade eden 2 katılımcıya ait örnek ifadeler yer almaktadır.

K9: “Buharlaşma olmaz. Çünkü titreşim ve öteleme hareketleri sonucunda tanecikler dışarıya verilmez. Buharlaşma gerçekleşmez.”

K16: “Buharlaşma olmaz. Çünkü izole bir ortamdır. Isı alışverişi yoktur. Bu ortamda buharlaşmadan bahsedilemez.”

Örnek katılımcı ifadeleri incelendiğinde öğretmen adaylarının kaptaki sıvının buharlaşabilmesi için ısı alışverişi yapamaması, taneciklerin titreşim ve dönme hareketlerini kabın dışına aktaramamasından kaynaklandığına yönelik ifadeler kullandıkları görülmektedir. K9 ve K16’ın ifadelerinden de kaptaki sıvının buharlaşabilmesi için ısı alışverişi yapamaması, taneciklerin titreşim ve dönme hareketlerini kabın dışına aktaramamasından kaynaklandığına yönelik ifadeler kullandıkları açıkça görülmektedir. Bu katılımcıların büyük çoğunluğunun (36)

ortam sıcaklığı ile aynı sıcaklık değerine sahip izole bir ortamda bulunan sıvıların buharlaşmasının mümkün olmadığı yönünde belirgin bir kavram yanlışlığına sahip oldukları görülmektedir.

Örnek katılımcı ifadeleri incelendiğinde öğretmen adaylarının küçük bir bölümünün (4) kaptaki sıvının buharlaşabileceğini ifade ettiği belirlenmiştir. Aşağıda kaptaki sıvının buharlaşabileceğini ifade eden 2 katılımcıya ait örnek ifadeler yer almaktadır.

K17: “Evet buharlaşır, fakat çok az miktarda buharlaşır. Daha sonra buharlaşma hemen durur.”

K29: “Evet, çünkü havada titreşim, öteleme, dönme hareketi kazanmış tanecikler vardır. Bu tanecikler suda bulunan titreşim ve dönme hareketlerinin üzerinde etkileşerek su buharlaşır.”

Örnek katılımcı ifadeleri incelendiğinde öğretmen adaylarının kaptaki sıvının buharlaşabileceğine yönelik ifadeler kullandıkları belirlenmiştir. Katılımcıların bu ifadelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde de bazı alt kategorilere ulaşılmıştır. Bu alt kategoriler Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5. Katılımcıların Dördüncü Soruya Verdikleri Yanıtların Alt Kategorilerdeki Dağılımı

4. Soruya Ait Kategoriler	4. Soruya Ait Alt Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcı Sayısı (fk)	Katılımcı Yüzdesi (%k)
Buharlaşma Olur	Titreşim ve Dönme Hareketi aktarıldığından Buharlaşma Olur	4	10	4	10
Buharlaşma Olmaz	Buharlaşma Olmaz	3	7,5	36	90
	Isı Alışverişi Olmadığından Buharlaşma Olmaz	20	50		
	Titreşim ve Dönme Hareketi dış ortama aktarılmadığından Buharlaşma Olmaz	2	5		
	İzole Bir Ortam Olduğundan Buharlaşma Olmaz.	8	20		

	Havasız Bir Ortam Olduğundan Buharlaşıma Olmaz	6	15	
Toplam		46	40	100

Tablo 1.5’de de görüldüğü gibi kapta buharlaşma olmayacağını ifade eden öğrencileri kavram yanlışına iten bir çok neden bulunmaktadır. Katılımcıların buharlaşma hakkında belirgin kavram yanlışlarının bulunduğu öğrencilere yöneltilen dört sorunun analizi sonunda rahatlıkla görülmektedir. Bu kavram yanlışlarının katılımcıların birçoğunda gözlenmiş olması buharlaşma kavramının katılımcıların zihninde bu kavramın yanlış yapılandırılmış olduğunu işaret etmektedir. Bu kavram yanlışlarının oluşmasında en büyük etkenlerden birisi de fen derslerinde öğrencilerin bu kavramı yanlış yapılandırmasındandır.

Sonuç

Çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan; öğrencilerin % 50’si “sıvıların her sıcaklıkta buharlaşmayacağını”, % 27,5’i “sıvıların buharlaşması için kaynaması gerektiğini”, % 87,5’u “sıvıların buharlaşması için havaya gerek olduğunu” belirtmişlerdir.

Ayrıca öğrencilerin % 90’ı “ağız açık kapta bulunan ve oda sıcaklığı ile aynı sıcaklıkta bulunan kaptaki sıvının” buharlaşmayacağını belirtmişlerdir. Bunun gerekçesini ise “ısı alışverişinin olmaması, taneciklerin titreşim ve dönme hareketlerini kabın dışına aktaramaması” şeklinde ifade etmişlerdir. Buradan örnekleme; “sıvıların her sıcaklıkta buharlaşmayacağı, sıvıların buharlaşması için kaynakları gerektiği, sıvıların buharlaşması için havanın gerekmediği” şeklinde kavram yanlışlarının olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca “aynı ortamda ağız açık kapta bulunan sıvının ısı alışverişi olmadığından, taneciklerin titreşim ve dönme hareketlerini dış ortama aktaramadıklarından buharlaşmayacakları” şeklinde kavram yanlışları da tespit edilmiştir. Bu kavram yanlışlarının giderilmesi için fen eğitimcilerinin işaret edilen yanlışları ders sunumlarında dikkate almaları önerilebilir.

Kaynakça

- Aydın, A. (2012). Learning Approaches and Models Adopted in the High School Chemistry Curricula in Several Nations. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5 (8), 143-169.
- Azizoğlu, N. ve Alkan, M. (2002, Eylül). Kimya öğretmenliği lisans öğrencilerinin faz dengeleri konusundaki kavram yanlışları, 5. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara.
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2004). *İlköğretim ve Ortaöğretim Düzeyinde Öğretim Programları Tasarımı Projesi*. Yalova: Hizmet İçi Eğitim Seminerleri.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Kitapevi.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Sevda ÜSTÜNDAĞ*

Şenol BEŞOLUK**

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının düşünme stillerinin cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve öğretim türü açısından incelenmesidir. Mevcut durumun betimlenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2010-2011 akademik yılında Sakarya ve İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf, 156'sı kız ve 57'si erkek toplam 213 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının düşünme stillerini belirlemek amacıyla, Stenberg ve Wagner (1992)'in Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı'nın öngörülerini doğrultusunda geliştirmiş olduğu ve Buluş (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanıp geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan Düşünme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, cinsiyet açısından, yasamacı, yargılayıcı, monarşik, anarşik, global, içsel, yaratıcı ve muhafazakar düşünme stilleri puanları arasında kızlar lehine; sınıf düzeyi açısından yasamacı, yargılayıcı, oligarşik, anarşik, içsel, dışsal ve yaratıcı düşünme stilleri puanları arasında 4.sınıflar lehine; okul türü açısından, Sakarya ve İstanbul üniversitesi öğrencilerinin monarşik ve muhafazakar düşünme stilleri puanları arasında Sakarya Üniversitesi öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrenim türü açısından ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Düşünme stilleri, fen öğretmen adayları, fen eğitimi

Investigation of Several Variables Prospective Science Teachers' Thinking Styles

Abstract

The purpose of this study is to investigate whether, prospective science teachers' thinking styles differ with respect to gender, type of university, grade level and type of education. The survey model was used in the study that aimed describing current conditions. The study was conducted with by a total of 213, 3rd and 4th graders science teacher candidates, in the 2010-2011 academic year in Sakarya and Istanbul University. In order to determine prospective science teachers' thinking styles, Stenberg and Wagner (1992)'s Thinking Styles Inventory was used. The inventory was developed in line with the predictions of the Theory of Mental Self-Management. The original English version of the inventory was adapted into Turkish by Buluş (2006), Turkish version of the instrument is valid and reliable. According to the results of the current study, male students had higher scores than female in legislator, judgmental, monarchic, anarchic, global, internal, creative and conservative thinking styles; 4th graders had higher scores than 3rd graders in legislators, judgmental, oligarchic, anarchic, internal, external and creative thinking styles, students of Sakarya University had higher scores than students of Istanbul University in monarchic and conservative thinking styles, the aforementioned differences were statistically significant. There was no statistically significant difference in terms of the type of education period.

Key Words: Thinking styles, prospective science teachers, science education

Giriş

Eğitim ve öğretimde yer alan birçok yöntem ve tekniğin ortak amacı öğrencilerin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesini ve öğrendiklerini derinlemesine düşünmesini sağlamaktır. Öğretmenler bu amacı gözетerek her öğrenciye uygun olabilecek ortak öğrenme alanları oluşturmaktadır. Ancak bu öğrenme alanlarına bazı öğrencilerin uyum sağlayamadığı ve öğrenmenin istenildiği düzeyde ve

nitelikte gerçekleşmediği görülmektedir. Bunun sebebi her öğrencinin öğrenme yaklaşımının ve stiline farklı olmasıdır. Öğrenme davranışını etkileyen bu bireysel farklılıklara ilişkin özelliklerin ise en önemlilerinden biri öğrencinin öğrenme sürecinde kullandığı stillerdir (Buluş, 2005).

Düşünme stili, Sternberg (1994) tarafından bireyin becerilerini kullanmada tercih ettiği yol, yöntem; Sternberg ve Grigorenko (1993) tarafından ise bireylerin kendileri için daha çok kullanılabilir ve uygun buldukları bilgi işleme biçimi olarak tanımlanmıştır. Düşünme stili kendi içinde bir beceri değil, daha çok bir tercihtir. Bu nedenle iyi ya da kötü şekilde derecelendirilecek bir stilden değil, ancak farklılıklarından söz edilebilir, ayrıca, içinde bulunulan duruma, karşılaşılan probleme bağlı olarak ve za-

*Sakarya Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi. sevdaustundag@gmail.com

**Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi. sbesoluk@sakarya.edu.tr

man içinde kullanılan düşünme stili değişebilir (Sternberg, 1994).

Zihinsel Benlik Kuramı

Zihinsel Benlik Yönetimi Kuramı beş farklı boyutta, 13 düşünme stiline söz etmektedir. Bu boyutlar; işlevler, biçimler, düzeyler, kapsam ve eğilimler olarak sınıflandırılmaktadır (Stenberg, 1997). İşlevler boyutunu yasamacı, yürütme ve yargılayıcı düşünme stilleri; biçimler boyutunu monarşik, hiyerarşik, oligarşik ve anarşik düşünme stilleri; düzeyler boyutunu global ve yerel düşünme stilleri; kapsamlar boyutunu içsel ve dışsal düşünme stilleri; eğilimler boyutunu ise yaratıcı ve muhafazakar düşünme stilleri oluşturmaktadır.

Fen Okuryazarı Bireylerin Yetiştirilmesi

Fen ve teknoloji okuryazarı bireylerin, problem çözüme, bilgiye ulaşma, fen ve teknoloji ile ilgili sorunlara yanıt bulma, eleştirel düşünebilme, karar verme ve yeniliğe açık olmada daha etkin olması beklenmektedir. Nitelikli, üretken, bilime ve sanata değer veren bireyler yetiştirebilmek; öğretmenlerin niteliklerine, sahip olduğu yeterliklerin farkında oluşuna ve bunları sürekli olarak geliştirme çabasına bağlıdır (MEB, 2006).

Bu bağlamda öncelikle öğretmenlerin kendi stillerinden haberdar olması gerekmektedir. Daha sonra öğretmenler öğrencilerinin düşünme stillerini tespit ederek gerektiğinde bireylerin fen okuryazarlıklarının geliştirilmesi için düşünme stillerini değiştirmeye yönelik çalışmalarını yapmalıdırlar.

Yöntem

Bu bölümde, çalışma grubu, veri toplama aracı ve elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2010 – 2011 öğrenim yılında Sakarya ve İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dalı 3. ve 4. sınıflarda öğrenim görmüş olan 156'sı kız ve 57'si erkek toplam 213 Fen Bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak; öğretmen adaylarına ilişkin bazı demografik özellikler ve düşünme stillerini kullanma düzeylerine ilişkin algılarını tespit etmeyi amaçlayan "Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır.

Düşünme Stilleri Ölçeği (Sternberg ve Wagner, 1992) Zihinsel Benlik - Yönetimi Kuramı'nın öngörülerini doğrultusunda geliştirilmiş olup, bireyin kendisini rapor etmesine dayanan her biri 8 madde içeren 13 alt testten oluşan (toplam 104 madde) ve 7 dereceli Likert tipi bir ölçektir. Ölçek ilk kez Buluş (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve her biri 5 madde içeren 13 alt boyut toplam 65 maddeye indirilmiştir. Yapılan çalışmada, ölçeğin madde-test korelasyonlarının .31 ile .84 ve alt testlere ilişkin alfa değerlerinin ise .66 (anarşik) ile .93 (monarşik) arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğine ve yapı geçerliğine ilişkin elde edilen bu bulgular Sternberg ve Wagner (1992), Sternberg (1994, 1997) ve Zhang ve Sach (1997) tarafından belirtilen sonuçlarla tutarlılık göstermektedir.

Bu çalışmada da ölçeğin madde-test korelasyonları .92 ve ölçeğin alt boyutlarına ilişkin alfa değerleri .75 (anarşik) ile .80 (muhafazakar) arasında değişmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde PASW Statistics 18 programı kullanılmıştır. Çalışma grubu, cinsiyet, sınıf düzeyi, okul ve öğretim türü olarak alt gruplara ayrılmıştır. Değerlendirme ortalama puanlar üzerinden yapılarak örneklemin sahip olduğu düşünme stilleri şaplanmış ve bağımsız değişkenlere göre düşünme stilleri ile fark gösterip göstermediğini saptamak amacı ile bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, incelenen değişkenler ile ilgili olarak toplanan verilerin istatistiksel analizleri ve bu analizler sonucunda elde edilen bulgular açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 1: Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Düşünme Stili Alt Boyutları Toplam Puanları

Düşünme Stili	N	X	S
Yasamacı Düşünme	213	27,21	4,70
Yürütme Düşünme	213	24,49	5,22
Yargılayıcı Düşünme	213	25,23	5,47
Monarşik Düşünme	213	21,80	5,14
Hiyerarşik Düşünme	213	26,20	5,25
Oligarşik Düşünme	213	19,81	5,18
Anarşik Düşünme	213	22,63	5,02
Global Düşünme	213	19,01	6,38
Yerel Düşünme	213	20,12	6,22
İçsel Düşünme	213	22,50	6,00
Dışsal Düşünme	213	22,30	5,78
Yaratıcı Düşünme	213	25,43	5,60

Muhafazakâr Düşünme

213

16,55

6,83

Fen bilgisi öğretmen adaylarının düşünme stili toplam puanları ele alındığında Yasamacı, Hiyerarşik, Yaratıcı ve Yargılayıcı düşünme stillerinde yüksek puanlar aldığı; Muhafazakâr, Global ve

Oligarşik düşünme stillerinde ise düşük puanlar elde ettikleri görülmektedir.

Tablo 2. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Cinsiyet Değişkeninin Madde Ortalamaları Açısından T-Testi Sonuçları

Düşünme Stili	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p																																																																																																																																												
Yasamacı Düşünme	Kız	156	5,36	,94	211	2,214	.028																																																																																																																																												
	Erkek	57	5,68	,90				Yürütme Düşünme	Kız	156	4,91	1,00	211	,247	.805	Erkek	57	4,87	1,15	Yargılayıcı Düşünme	Kız	156	4,94	1,06	211	2,304	.022	Erkek	57	5,33	1,13	Monarşik Düşünme	Kız	156	4,26	1,02	211	2,504	.013	Erkek	57	4,65	1,00	Hiyerarşik Düşünme	Kız	156	5,24	1,04	211	,103	.918	Erkek	57	5,25	1,06	Oligarşik Düşünme	Kız	156	3,91	1,01	211	1,157	.248	Erkek	57	4,09	1,07	Anarşik Düşünme	Kız	156	4,44	,96	211	2,162	.032	Erkek	57	4,77	1,07	Global Düşünme	Kız	156	3,61	1,23	211	3,693	.000	Erkek	57	4,32	1,24	Yerel Düşünme	Kız	156	4,04	1,21	211	,353	.724	Erkek	57	3,98	1,32	İçsel Düşünme	Kız	156	4,32	1,20	211	3,632	.000	Erkek	57	4,98	1,07	Dışsal Düşünme	Kız	156	4,41	1,19	211	,918	.360	Erkek	57	4,58	1,05	Yaratıcı Düşünme	Kız	156	4,93	1,20	211	3,308	.001	Erkek	57	5,49	1,07	Muhafazakâr Düşünme	Kız	156	3,14	1,19	211	3,033	.003
Yürütme Düşünme	Kız	156	4,91	1,00	211	,247	.805																																																																																																																																												
	Erkek	57	4,87	1,15				Yargılayıcı Düşünme	Kız	156	4,94	1,06	211	2,304	.022	Erkek	57	5,33	1,13	Monarşik Düşünme	Kız	156	4,26	1,02	211	2,504	.013	Erkek	57	4,65	1,00	Hiyerarşik Düşünme	Kız	156	5,24	1,04	211	,103	.918	Erkek	57	5,25	1,06	Oligarşik Düşünme	Kız	156	3,91	1,01	211	1,157	.248	Erkek	57	4,09	1,07	Anarşik Düşünme	Kız	156	4,44	,96	211	2,162	.032	Erkek	57	4,77	1,07	Global Düşünme	Kız	156	3,61	1,23	211	3,693	.000	Erkek	57	4,32	1,24	Yerel Düşünme	Kız	156	4,04	1,21	211	,353	.724	Erkek	57	3,98	1,32	İçsel Düşünme	Kız	156	4,32	1,20	211	3,632	.000	Erkek	57	4,98	1,07	Dışsal Düşünme	Kız	156	4,41	1,19	211	,918	.360	Erkek	57	4,58	1,05	Yaratıcı Düşünme	Kız	156	4,93	1,20	211	3,308	.001	Erkek	57	5,49	1,07	Muhafazakâr Düşünme	Kız	156	3,14	1,19	211	3,033	.003	Erkek	57	3,77	1,05								
Yargılayıcı Düşünme	Kız	156	4,94	1,06	211	2,304	.022																																																																																																																																												
	Erkek	57	5,33	1,13				Monarşik Düşünme	Kız	156	4,26	1,02	211	2,504	.013	Erkek	57	4,65	1,00	Hiyerarşik Düşünme	Kız	156	5,24	1,04	211	,103	.918	Erkek	57	5,25	1,06	Oligarşik Düşünme	Kız	156	3,91	1,01	211	1,157	.248	Erkek	57	4,09	1,07	Anarşik Düşünme	Kız	156	4,44	,96	211	2,162	.032	Erkek	57	4,77	1,07	Global Düşünme	Kız	156	3,61	1,23	211	3,693	.000	Erkek	57	4,32	1,24	Yerel Düşünme	Kız	156	4,04	1,21	211	,353	.724	Erkek	57	3,98	1,32	İçsel Düşünme	Kız	156	4,32	1,20	211	3,632	.000	Erkek	57	4,98	1,07	Dışsal Düşünme	Kız	156	4,41	1,19	211	,918	.360	Erkek	57	4,58	1,05	Yaratıcı Düşünme	Kız	156	4,93	1,20	211	3,308	.001	Erkek	57	5,49	1,07	Muhafazakâr Düşünme	Kız	156	3,14	1,19	211	3,033	.003	Erkek	57	3,77	1,05																				
Monarşik Düşünme	Kız	156	4,26	1,02	211	2,504	.013																																																																																																																																												
	Erkek	57	4,65	1,00				Hiyerarşik Düşünme	Kız	156	5,24	1,04	211	,103	.918	Erkek	57	5,25	1,06	Oligarşik Düşünme	Kız	156	3,91	1,01	211	1,157	.248	Erkek	57	4,09	1,07	Anarşik Düşünme	Kız	156	4,44	,96	211	2,162	.032	Erkek	57	4,77	1,07	Global Düşünme	Kız	156	3,61	1,23	211	3,693	.000	Erkek	57	4,32	1,24	Yerel Düşünme	Kız	156	4,04	1,21	211	,353	.724	Erkek	57	3,98	1,32	İçsel Düşünme	Kız	156	4,32	1,20	211	3,632	.000	Erkek	57	4,98	1,07	Dışsal Düşünme	Kız	156	4,41	1,19	211	,918	.360	Erkek	57	4,58	1,05	Yaratıcı Düşünme	Kız	156	4,93	1,20	211	3,308	.001	Erkek	57	5,49	1,07	Muhafazakâr Düşünme	Kız	156	3,14	1,19	211	3,033	.003	Erkek	57	3,77	1,05																																
Hiyerarşik Düşünme	Kız	156	5,24	1,04	211	,103	.918																																																																																																																																												
	Erkek	57	5,25	1,06				Oligarşik Düşünme	Kız	156	3,91	1,01	211	1,157	.248	Erkek	57	4,09	1,07	Anarşik Düşünme	Kız	156	4,44	,96	211	2,162	.032	Erkek	57	4,77	1,07	Global Düşünme	Kız	156	3,61	1,23	211	3,693	.000	Erkek	57	4,32	1,24	Yerel Düşünme	Kız	156	4,04	1,21	211	,353	.724	Erkek	57	3,98	1,32	İçsel Düşünme	Kız	156	4,32	1,20	211	3,632	.000	Erkek	57	4,98	1,07	Dışsal Düşünme	Kız	156	4,41	1,19	211	,918	.360	Erkek	57	4,58	1,05	Yaratıcı Düşünme	Kız	156	4,93	1,20	211	3,308	.001	Erkek	57	5,49	1,07	Muhafazakâr Düşünme	Kız	156	3,14	1,19	211	3,033	.003	Erkek	57	3,77	1,05																																												
Oligarşik Düşünme	Kız	156	3,91	1,01	211	1,157	.248																																																																																																																																												
	Erkek	57	4,09	1,07				Anarşik Düşünme	Kız	156	4,44	,96	211	2,162	.032	Erkek	57	4,77	1,07	Global Düşünme	Kız	156	3,61	1,23	211	3,693	.000	Erkek	57	4,32	1,24	Yerel Düşünme	Kız	156	4,04	1,21	211	,353	.724	Erkek	57	3,98	1,32	İçsel Düşünme	Kız	156	4,32	1,20	211	3,632	.000	Erkek	57	4,98	1,07	Dışsal Düşünme	Kız	156	4,41	1,19	211	,918	.360	Erkek	57	4,58	1,05	Yaratıcı Düşünme	Kız	156	4,93	1,20	211	3,308	.001	Erkek	57	5,49	1,07	Muhafazakâr Düşünme	Kız	156	3,14	1,19	211	3,033	.003	Erkek	57	3,77	1,05																																																								
Anarşik Düşünme	Kız	156	4,44	,96	211	2,162	.032																																																																																																																																												
	Erkek	57	4,77	1,07				Global Düşünme	Kız	156	3,61	1,23	211	3,693	.000	Erkek	57	4,32	1,24	Yerel Düşünme	Kız	156	4,04	1,21	211	,353	.724	Erkek	57	3,98	1,32	İçsel Düşünme	Kız	156	4,32	1,20	211	3,632	.000	Erkek	57	4,98	1,07	Dışsal Düşünme	Kız	156	4,41	1,19	211	,918	.360	Erkek	57	4,58	1,05	Yaratıcı Düşünme	Kız	156	4,93	1,20	211	3,308	.001	Erkek	57	5,49	1,07	Muhafazakâr Düşünme	Kız	156	3,14	1,19	211	3,033	.003	Erkek	57	3,77	1,05																																																																				
Global Düşünme	Kız	156	3,61	1,23	211	3,693	.000																																																																																																																																												
	Erkek	57	4,32	1,24				Yerel Düşünme	Kız	156	4,04	1,21	211	,353	.724	Erkek	57	3,98	1,32	İçsel Düşünme	Kız	156	4,32	1,20	211	3,632	.000	Erkek	57	4,98	1,07	Dışsal Düşünme	Kız	156	4,41	1,19	211	,918	.360	Erkek	57	4,58	1,05	Yaratıcı Düşünme	Kız	156	4,93	1,20	211	3,308	.001	Erkek	57	5,49	1,07	Muhafazakâr Düşünme	Kız	156	3,14	1,19	211	3,033	.003	Erkek	57	3,77	1,05																																																																																
Yerel Düşünme	Kız	156	4,04	1,21	211	,353	.724																																																																																																																																												
	Erkek	57	3,98	1,32				İçsel Düşünme	Kız	156	4,32	1,20	211	3,632	.000	Erkek	57	4,98	1,07	Dışsal Düşünme	Kız	156	4,41	1,19	211	,918	.360	Erkek	57	4,58	1,05	Yaratıcı Düşünme	Kız	156	4,93	1,20	211	3,308	.001	Erkek	57	5,49	1,07	Muhafazakâr Düşünme	Kız	156	3,14	1,19	211	3,033	.003	Erkek	57	3,77	1,05																																																																																												
İçsel Düşünme	Kız	156	4,32	1,20	211	3,632	.000																																																																																																																																												
	Erkek	57	4,98	1,07				Dışsal Düşünme	Kız	156	4,41	1,19	211	,918	.360	Erkek	57	4,58	1,05	Yaratıcı Düşünme	Kız	156	4,93	1,20	211	3,308	.001	Erkek	57	5,49	1,07	Muhafazakâr Düşünme	Kız	156	3,14	1,19	211	3,033	.003	Erkek	57	3,77	1,05																																																																																																								
Dışsal Düşünme	Kız	156	4,41	1,19	211	,918	.360																																																																																																																																												
	Erkek	57	4,58	1,05				Yaratıcı Düşünme	Kız	156	4,93	1,20	211	3,308	.001	Erkek	57	5,49	1,07	Muhafazakâr Düşünme	Kız	156	3,14	1,19	211	3,033	.003	Erkek	57	3,77	1,05																																																																																																																				
Yaratıcı Düşünme	Kız	156	4,93	1,20	211	3,308	.001																																																																																																																																												
	Erkek	57	5,49	1,07				Muhafazakâr Düşünme	Kız	156	3,14	1,19	211	3,033	.003	Erkek	57	3,77	1,05																																																																																																																																
Muhafazakâr Düşünme	Kız	156	3,14	1,19	211	3,033	.003																																																																																																																																												
	Erkek	57	3,77	1,05																																																																																																																																															

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının düşünme stilleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye bakıldığında; yasamacı, yargılayıcı, monarşik, anarşik, global, içsel, yaratıcı ve muhafazakar düşünme stillerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

göstermektedir ($p < .05$). Erkeklerin sahip oldukları yasamacı, yargılayıcı, monarşik, anarşik, global, içsel, yaratıcı ve muhafazakar düşünme stili puan ortalamaları kızların sahip olduğu puan ortalamalarından daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 3. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Sınıf Düzeyi Değişkeninin Madde Ortalamaları Açısından T-Testi Sonuçları

Düşünme Stili	Sınıf Düzeyi	N	X	S	sd	t	p																																																																																
Yasamacı Düşünme	3.sınıf	115	5,29	,90	211	2,601	,010																																																																																
	4.sınıf	98	5,62	,95				Yürütme Düşünme	3.sınıf	115	4,87	,97	211	,400	,690	4.sınıf	98	4,93	1,12	Yargılayıcı Düşünme	3.sınıf	115	4,89	1,03	211	2,180	,030	4.sınıf	98	5,22	1,14	Monarşik Düşünme	3.sınıf	115	4,27	,94	211	1,320	,188	4.sınıf	98	4,46	1,12	Hiyerarşik Düşünme	3.sınıf	115	5,12	1,07	211	1,795	,074	4.sınıf	98	5,37	1,01	Oligarşik Düşünme	3.sınıf	115	3,81	,94	211	2,317	,021	4.sınıf	98	4,13	1,10	Anarşik Düşünme	3.sınıf	115	4,36	,95	211	2,618	,009	4.sınıf	98	4,72	1,03	Global Düşünme	3.sınıf	115	3,70	1,19	211	1,276	,203
Yürütme Düşünme	3.sınıf	115	4,87	,97	211	,400	,690																																																																																
	4.sınıf	98	4,93	1,12				Yargılayıcı Düşünme	3.sınıf	115	4,89	1,03	211	2,180	,030	4.sınıf	98	5,22	1,14	Monarşik Düşünme	3.sınıf	115	4,27	,94	211	1,320	,188	4.sınıf	98	4,46	1,12	Hiyerarşik Düşünme	3.sınıf	115	5,12	1,07	211	1,795	,074	4.sınıf	98	5,37	1,01	Oligarşik Düşünme	3.sınıf	115	3,81	,94	211	2,317	,021	4.sınıf	98	4,13	1,10	Anarşik Düşünme	3.sınıf	115	4,36	,95	211	2,618	,009	4.sınıf	98	4,72	1,03	Global Düşünme	3.sınıf	115	3,70	1,19	211	1,276	,203	4.sınıf	98	3,92	1,36								
Yargılayıcı Düşünme	3.sınıf	115	4,89	1,03	211	2,180	,030																																																																																
	4.sınıf	98	5,22	1,14				Monarşik Düşünme	3.sınıf	115	4,27	,94	211	1,320	,188	4.sınıf	98	4,46	1,12	Hiyerarşik Düşünme	3.sınıf	115	5,12	1,07	211	1,795	,074	4.sınıf	98	5,37	1,01	Oligarşik Düşünme	3.sınıf	115	3,81	,94	211	2,317	,021	4.sınıf	98	4,13	1,10	Anarşik Düşünme	3.sınıf	115	4,36	,95	211	2,618	,009	4.sınıf	98	4,72	1,03	Global Düşünme	3.sınıf	115	3,70	1,19	211	1,276	,203	4.sınıf	98	3,92	1,36																				
Monarşik Düşünme	3.sınıf	115	4,27	,94	211	1,320	,188																																																																																
	4.sınıf	98	4,46	1,12				Hiyerarşik Düşünme	3.sınıf	115	5,12	1,07	211	1,795	,074	4.sınıf	98	5,37	1,01	Oligarşik Düşünme	3.sınıf	115	3,81	,94	211	2,317	,021	4.sınıf	98	4,13	1,10	Anarşik Düşünme	3.sınıf	115	4,36	,95	211	2,618	,009	4.sınıf	98	4,72	1,03	Global Düşünme	3.sınıf	115	3,70	1,19	211	1,276	,203	4.sınıf	98	3,92	1,36																																
Hiyerarşik Düşünme	3.sınıf	115	5,12	1,07	211	1,795	,074																																																																																
	4.sınıf	98	5,37	1,01				Oligarşik Düşünme	3.sınıf	115	3,81	,94	211	2,317	,021	4.sınıf	98	4,13	1,10	Anarşik Düşünme	3.sınıf	115	4,36	,95	211	2,618	,009	4.sınıf	98	4,72	1,03	Global Düşünme	3.sınıf	115	3,70	1,19	211	1,276	,203	4.sınıf	98	3,92	1,36																																												
Oligarşik Düşünme	3.sınıf	115	3,81	,94	211	2,317	,021																																																																																
	4.sınıf	98	4,13	1,10				Anarşik Düşünme	3.sınıf	115	4,36	,95	211	2,618	,009	4.sınıf	98	4,72	1,03	Global Düşünme	3.sınıf	115	3,70	1,19	211	1,276	,203	4.sınıf	98	3,92	1,36																																																								
Anarşik Düşünme	3.sınıf	115	4,36	,95	211	2,618	,009																																																																																
	4.sınıf	98	4,72	1,03				Global Düşünme	3.sınıf	115	3,70	1,19	211	1,276	,203	4.sınıf	98	3,92	1,36																																																																				
Global Düşünme	3.sınıf	115	3,70	1,19	211	1,276	,203																																																																																
	4.sınıf	98	3,92	1,36																																																																																			

Yerel Düşünme	3.sınıf	115	3,93	1,14	211	1,184	,238
	4.sınıf	98	4,13	1,34			
İçsel Düşünme	3.sınıf	115	4,30	1,17	211	2,605	,010
	4.sınıf	98	4,73	1,19			
Dışsal Düşünme	3.sınıf	115	4,21	1,09	211	3,475	,001
	4.sınıf	98	4,75	1,16			
Yaratıcı Düşünme	3.sınıf	115	4,88	1,10	211	2,951	,004
	4.sınıf	98	5,32	1,09			
Muhafazakâr Düşünme	3.sınıf	115	3,46	1,29	211	1,765	,079
	4.sınıf	98	3,13	1,43			

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının düşünme stilleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında; yasaması, yargılayıcı, oligarşik, anarşik, içsel, dışsal ve yaratıcı düşünme stillerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir

Tablo 4. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillерinin Okul Türü Değişkeninin Madde Ortalamaları Açısından T-Testi Sonuçları

Düşünme Stili	Okul Türü	N	X	S	sd	t	p
Yasamacı Düşünme	Sakarya Ü.	146	5,38	,97	211	1,336	,183
	İstanbul Ü.	67	5,57	,84			
Yürütme Düşünme	Sakarya Ü.	146	4,95	1,03	211	1,197	,233
	İstanbul Ü.	67	4,77	1,06			
Yargılayıcı Düşünme	Sakarya Ü.	146	4,97	1,08	211	1,468	,144
	İstanbul Ü.	67	5,20	1,11			
Monarşik Düşünme	Sakarya Ü.	146	4,47	,94	211	2,401	,017
	İstanbul Ü.	67	4,11	1,16			
Hiyerarşik Düşünme	Sakarya Ü.	146	5,29	,98	211	1,055	,293
	İstanbul Ü.	67	5,12	1,17			
Oligarşik Düşünme	Sakarya Ü.	146	4,00	1,05	211	,837	,403
	İstanbul Ü.	67	3,87	,99			
Anarşik Düşünme	Sakarya Ü.	146	4,55	1,04	211	,580	,563
	İstanbul Ü.	67	4,46	,92			
Global Düşünme	Sakarya Ü.	146	3,88	1,21	211	1,443	,150
	İstanbul Ü.	67	3,61	1,38			
Yerel Düşünme	Sakarya Ü.	146	4,07	1,18	211	,841	,401
	İstanbul Ü.	67	3,91	1,23			
İçsel Düşünme	Sakarya Ü.	146	4,45	1,18	211	,860	,391
	İstanbul Ü.	67	4,60	1,23			
Dışsal Düşünme	Sakarya Ü.	146	4,43	1,17	211	,541	,589
	İstanbul Ü.	67	4,52	1,11			
Yaratıcı Düşünme	Sakarya Ü.	146	4,99	1,09	211	1,873	,062
	İstanbul Ü.	67	5,29	1,16			
Muhafazakâr Düşünme	Sakarya Ü.	146	3,46	1,29	211	2,539	,012
	İstanbul Ü.	67	2,96	1,47			

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının düşünme stilleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ile okul türü arasındaki ilişkiye bakıldığında; monarşik ve muhafazakâr düşünme stillerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göster

($p < .05$). 4.sınıf öğrencilerinin sahip oldukları yasaması, yargılayıcı, oligarşik, anarşik, içsel, dışsal ve yaratıcı düşünme stili puan ortalamalarının, 3.sınıf öğrencilerinininkinden daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

mektedir ($p < .05$). Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin sahip oldukları monarşik ve muhafazakâr düşünme stili puan ortalamalarının, İstanbul Üniversitesi öğrencilerinininkinden daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Tablo 5. Sakarya Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Öğretim Türü Değişkeninin Madde Ortalamaları Açısından T-Testi Sonuçları

Düşünme Stili	Öğretim Türü	N	X	S	sd	t	p
Yasamacı Düşünme	1.öğretim	75	5,52	,86	144	1,759	,081
	2.öğretim	71	5,23	1,07			
Yürütme Düşünme	1.öğretim	75	5,09	,89	144	1,644	,102
	2.öğretim	71	4,81	1,14			
Yargılayıcı Düşünme	1.öğretim	75	5,00	1,11	144	,314	,754
	2.öğretim	71	4,94	1,05			
Monarşik Düşünme	1.öğretim	75	4,58	,95	144	1,452	,149
	2.öğretim	71	4,35	,92			
Hiyerarşik Düşünme	1.öğretim	75	5,34	,93	144	,623	,534
	2.öğretim	71	5,23	1,03			
Oligarşik Düşünme	1.öğretim	75	4,00	,99	144	,062	,951
	2.öğretim	71	3,99	1,12			
Anarşik Düşünme	1.öğretim	75	4,43	1,03	144	1,403	,163
	2.öğretim	71	4,67	1,04			
Global Düşünme	1.öğretim	75	3,99	1,14	144	1,049	,296
	2.öğretim	71	3,78	1,29			
Yerel Düşünme	1.öğretim	75	3,89	1,08	144	1,875	,063
	2.öğretim	71	4,26	1,27			
İçsel Düşünme	1.öğretim	75	4,46	1,11	144	,166	,868
	2.öğretim	71	4,43	1,26			
Dışsal Düşünme	1.öğretim	75	4,45	1,16	144	,215	,830
	2.öğretim	71	4,41	1,19			
Yaratıcı Düşünme	1.öğretim	75	4,93	1,17	144	,588	,558
	2.öğretim	71	5,04	1,00			
Muhafazakâr Düşünme	1.öğretim	75	3,39	1,23	144	,597	,487
	2.öğretim	71	3,54	1,35			

Araştırmaya katılan Sakarya Üniversitesi fen bilgisi öğretmen adaylarının düşünme stilleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları karşılaştırıldığında öğretim türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Tartışma

Düşünme stillerine genel olarak bakıldığında; Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin Yasamacı, Hiyerarşik, Yargılayıcı ve Yürütme düşünme stillerinde yüksek puanlar aldığı; Muhafazakâr, Global ve Oligarşik düşünme stillerinde ise düşük puanlar elde ettikleri görülmektedir. Bu araştırma bulgusu, Çubukçu (2004), Buluş (2005) ve Saracaloğlu ve diğerleri (2008)'nin araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Buluş (2006)'un eğitim fakültesi öğrencileriyle gerçekleştirmiş olduğu çalışmada erkeklerin kızlara göre daha Yargısal, Anarşik, Global, İçsel ve Liberal (Yaratıcı); Zhang ve Sachs (1997) ise erkeklerin daha global olduğu bulgulanmışlardır. Çubukçu (2004)'nun eğitim fakültesi öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada Yasamacı, Monarşik ve Muhafazakâr düşünme stillerinde cinsiyetin etkili olduğu belirtilmiştir. Çalışma grubunun en yüksek düzeyde sahip olduğu stil Yasamacı düşünme stildir. Bu bulgular çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Sonuç

Öğretmenlerin sahip oldukları düşünme stilleri eğitim ve öğretimde önemli bir rol oynamaktadır. Zhang ve Stenberg (2002) öğretmenlerin düşünme stilleri hakkında bilgi sahibi olmasının, daha etkili öğretme ve öğrenmeye götüreceği tutum ve davranış değişikliklerini oluşturacağını düşünmektedir. Bu bağlamda öncelikle öğretmenler kendi düşünme stillerinin farkında olmalıdır. Çalışma bulgularına dayalı olarak geliştirilebilecek öneriler ise şunlardır:

Öğretmen yetiştiren kurumlarda açılacak dersler ve verilecek seminerler aracılığı ile bireysel farklılıkları kabul eden, kolayca fark edebilen ve öğrencinin lehine dönüştürebilen öğretmenler yetiştirilmelidir. Kendi düşünme stillerinin farkında olan öğretmenlerin, zihinsel özyönetim kuramını öğrencilerine öğretmesi; öğrencilerin kendilerini tanumasını sağlayacaktır. Kendini tanıyan bireyler ise özgüvenleri ve benlik saygıları yüksek bireyler olabileceklerdir. Bu durumun öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu etkileyebileceği öngörülmelidir.

Bireylerin sahip olduğu düşünme stilleri ile akademik başarıları, daha kapsamlı demografik özellikleri, sınıf düzeyi açısından 1. - 4. sınıf aralığının esas alınması ve okul farklılıklarının iki okuldan daha fazla sayıda tutulması gibi durumlar göz önünde alınarak gelecekte daha kapsamlı çalışmaların gerçekleştirilmesinin önemi düşünülmelidir.

Kaynakça

- Buluş, M. (2005). İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Düşünme Stilleri Profili Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, (6)1: 1-24.
- Buluş, M. (2006). Assesment of Thinking Styles Inventory, Academic Achievement and Student Teachers' Characteristics. *Eğitim ve Bilim*, Ocak sayısı.
- Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillерinin Belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 87-106.
- MEB, (2006). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6., 7. ve 8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Saracaloğlu, A.S., Yenice, N., Karasakaloğlu, N. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Düşünme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research*. Volume 1/5, 733-751.
- Sternberg, R.J. & Grigorenko, E. L. (1993). Thinking Styles and The Gifted. *Roeper Review*, 16 (2), 122-130.
- Sternberg, R.J. (1994). Thinking Styles: Theory and Assessment at The Interface Between Intelligence and Personality, in: R. J. STERNBERG and P. RUZGIS (Eds) *Intelligence and Personality*, 169-187. New
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking Styles*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., ve Wagner, R. K. (1992). *Thinking Styles Inventory*, Unpublished test. Yale University.
- Zhang, L. F. & Sachs, J. (1997). Assessing Thinking Styles in The Theory of Mental Self-Government: A Hong Kong Validity Study. *Psychological Reports*, 81, 915-928.
- Zhang, L. & Sternberg, R.J. (2002). Thinking Styles and Teachers' Characteristics. *International Journal of Psychology*, 37 (1), 3-12

Fen ile İlgili Proje Çalışmalarına Öğrencilerin Katılma Eğilimlerinin İncelenmesi

Fatime BALKAN KIYICI*

Adnan DAMAR**

Ufuk NEFES***

Murat BULUT****

Özet

Fen ile ilgili proje çalışmaları; öğrencilerin bilimsel çalışma, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğinden dolayı öğrencilerin proje çalışmalarında yer alması önem taşımaktadır. Bu araştırmada 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ülke genelinde, bölgesel nitelikte veya çeşitli kurumlarca yapılan fen ile ilgili proje çalışmalarına katılma eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin proje çalışmalarına katılma eğilimlerini ortaya çıkarmaya yönelik bir form hazırlanmıştır. Uzman görüşü alınarak hazırlanan bu form Kocaeli, İstanbul ve Sakarya illerinde bulunan okullarda öğrenim gören 176 öğrenciye uygulanarak, toplanan veriler analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin %94,3'ü fen eğitiminde proje çalışmalarının önemli olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin proje çalışmalarına katılma ile ilgili görüşleri incelendiğinde, her anlamda katkı sağladığı yönündedir. Proje çalışmalarına katılmama nedenleri olarak ise, yeterince vakit ayıramama, çalışmalar hakkında bilgilendirilmeme, proje hazırlama konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmama ve proje çalışmalarının karmaşık, zor bir süreç olması şeklindeki düşünceler olduğu belirlenmiştir

Anahtar Kelimeler: fen ve teknoloji, öğrenci, proje çalışmaları

Investigation of Students Tendency Regarding to Participate Science Projects

Abstract

Projects related science are important, because students scientific practice, critical thinking process and problem solving abilities are supported by projects. In this research it was aimed to examine that students tendency regarding to participate regional, national and international projects. Research was designed as survey model. A questionnaire was formed to collect data from students. Surveys were administrated in primary schools in Kocaeli, Sakarya and İstanbul. Finally 176 surveys were analyzed. %93,4 of participants were stated projects are important in science teaching. When participants views analyzed they stated that projects contribute to students learning. And participants state reasons why they do not participate to projects are; they do not have enough time to participate projects, they do not get useful information regarding projects and they do not have sufficient knowledge and skill to participate in a project, project processes are complicated.

Key Words: Science and technology, student, Project

* Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, fbal-kan@sakarya.edu.tr

** Öğretmen, YL Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, damar0404@hotmail.com

*** Öğretmen, YL Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ufuknefes@gmail.com

**** Öğretmen, YL Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, mu.bu@hotmail.com

1.Giriş

Dünyada birçok alanda olduğu gibi bilim ve teknoloji alanında da gözle görülür bir rekabet yaşanmaktadır. Bilim ve teknolojide yaşanan bu sürekli rekabet günümüzde fen eğitiminin önemini bir kez daha gözler önüne sermiştir. Etkili bilimsel çalışmalarla yeni teknolojik araçlar üreten ülkeler okullardaki fen eğitiminin kalitesini arttırmakla bunu gerçekleştirebilmişlerdir. Bu kalite ancak eğitimdeki sürekli, etkili arayışlarla mümkündür (Çepni ve Çil, 2012). Milli eğitimin reform hareketleri incelendiğinde, tüm bireylerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir (MEB, 2006).

Günümüzde fen okur-yazarlığı sadece basit doğa, çevre, sağlık gibi ezber bilgilere sahip olmak anlamına gelmemektedir. Fen okur-yazarı birey; bilgiyi kullanabilme, yorumlayabilme, problem çözme ve karar verme becerileri gibi özelliklere sahip olmalıdır. Bir konunun öğrenilmesinde, öğrencilerin aktif katılması bilgilerin derinlemesine öğrenilmesini sağlamaktadır. Özellikle öğrencilerin bir konuyla ilgili proje hazırlaması, öğrencilerde derinlemesine öğrenmeyi sağlar. Öğreneceği konuya merakını artırır (Pektaş, Çeklik ve Köse, 2009). Bu süreçte ise öğretmen rehberdir. Öğretmen eğitim öğretimi planlarken, öğrencinin eleştiri yapmasına, deney yapmasına konuyla ilgili proje hazırlamasına dikkat eder. Fen dersinde öğrenilen bilgilerin günlük hayata aktarılması ve bireyin karşılaştığı problemleri çözebilmesi için proje tabanlı eğitim önemli bir rol oynamaktadır (Korkmaz ve Kaptan, 2001). Ayrıca grup içi etkileşim sağlanarak, iletişim, dayanışma konularında da kazanımlar elde edilir (ChanLin, 2008). Çünkü Korkmaz ve Kaptan'a (2001) göre projeler bireysel olabileceği gibi grup şeklinde de yapılabilir. Ancak grupla yapılması daha çok tavsiye edilir. Bireysel projelerde öğretmenlerin iş yükü grupla yapılan projelerden daha fazladır. Bu anlatılanlardan anlaşıldığı üzere proje hazırlama faaliyetinde bulunan öğrenciler; aktif olarak sürecin merkezinde bulunup bir bilim insanı gibi davranırlar (Akpınar ve Ergin, 2005; Akt. Pektaş, Çeklik ve Köse, 2009), dolayısıyla öğrencilerde bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde de katkılar sağlar (Zeren Özer ve Özkan 2012). Elbette bunların gerçekleşmesi için eğitim programlarında köklü değişikliklere ihtiyaç duyulur.

Ülkemizde de dünyadaki gelişmelere paralel olarak öğretim programlarında değişikliklere gidilmiştir. MEB tarafından 2004 yılında Fen Bilgisi dersinin adı Fen ve Teknoloji olarak değiştirilmiştir. Bu değişikliklerle beraber yeni öğretim programları geliştirilmiştir. 2005 yılından itibaren yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temel alınmış ve öğrenci merkezli yöntemlerden proje tabanlı öğrenmeye de yer verilmiştir (Zeren Özer ve Özkan 2011).

Fen müfredatı incelendiğinde öğrencilerin proje çalışmalarına katılmaları için birçok etkinliklere yer veriliyor. Ayrıca öğrencilerin proje çalışmalarına katılmaları için ulusal ya da bölgesel nitelikte birçok proje yarışmaları düzenlenmektedir. Bunlardan 'Bu Benim Eserim' proje yarışmasının önemli bir yeri vardır. 'Bu Benim Eserim' proje yarışmalarına 2006-2011 yıllarında ilk yüze giren toplam 388 fen bilimleri projeleri seçilmiştir. İlk 100 proje incelendiğinde güncel sorunların çözümüne yönelik projeler olduğu tespit edilmiştir. Biyoloji konularını içeren projeler incelendiğinde kazanımların daha derinlemesine ve daha üst kazanımların da öğrenildiği saptanmıştır (Çeken, 2012). Proje çalışmalarına kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla katıldığı, devlet okullarında proje yarışmalarına katılan öğrencilerin fen dersine karşı daha ilgili olduğu ve proje yarışmalarına katılan bireylerin daha çok deney yaptığı görülmüştür (Sülün, Ekiz ve Sülün, 2009). Sert Çıbık ve Emrahoğlu (2008)'nun çalışmalarında da yedinci sınıflar üzerinde yapılan uygulamaya göre proje çalışmalarına katılan deney grubu öğrencileri kontrol grubundan daha fazla güdülendiği saptanmıştır.

Proje tabanlı eğitimin okullarda uygulanması, öğrencilerin proje çalışmalarına katılmalarını sağlamak ve yapılan literatür araştırmasına göre öğrencilerde, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda gelişme sağlamaktadır. Ancak proje çalışmalarına katılma ve bu süreci devam ettirmede sorunlar oluşmaktadır. Öztuna Kaplan ve Diker Coşkun (2012) proje tabanlı eğitimin uygulamasında oluşacak sorunların tespitine yönelik ve bu sorunların giderilmesine yönelik bir eylem araştırması yapmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin proje konularının belirlenmesinde, ailelerin not kaygıları, derslere zaman ayıramama, grup bireylerinin eşit çalışmaması gibi olumsuzluklar ön plana çıkmıştır. Bu sorunların nedenleri tespit edilip, görülen sorunların en aza indirilmesi için program hazırlanmıştır. Program uygulandıktan sonra öğrencilerin proje çalışmalarına katılımının sağlandığı görülmüştür. Proje çalışmalarını verimli ve yukarıda verilen sorunların giderildiği ancak velilerin not kaygılarının devam ettiği gözlemlenmiştir.

Ayvacı ve Çoruhlu (2010)'nun yaptığı çalışmada proje tabanlı öğretimin uygulanmasında öğrencilerin karşılaştığı güçlükler incelenmiştir. Araştırma nitel bir araştırma olup proje çalışmasına katılan sekizinci sınıf 10 farklı grubun proje hazırlarken karşılaştıkları güçlükler açık uçlu sorular sorularak bilgiler toplanıp analiz edilmiştir. Yapılan araştırmanın sonucuna göre; gruplar proje konularını belirlemede güçlük çektiği ve proje konularının genellikle öğretmenleri tarafından belirlendiği tespit edilmiştir. Grup üyeleri %70'i proje yapım aşamasında zorlandığını, %50'si proje düzenliğini kurmak-

ta zorlandığını, %30'u grup üyeleriyle uyumlu çalışmadığı ve %20'si dersleri olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Literatür incelendiğinde proje çalışmalarına katılımın fen eğitiminde önemli bir rolü varken öğrencilerin fen proje çalışmalarına yeteri kadar katılım göstermediği görülmektedir. Bu çalışmada 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ülke genelinde, bölgesel nitelikte veya çeşitli kurumlarca yapılan fen ile ilgili proje çalışmalarına katılma eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Bu çalışmada öğrencilerin proje çalışmalarına

katılma eğilimlerini tespit etmek için tarama modeli uygulanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Büyükoztürk ve diğ.,2011).

2.1. Çalışma Grubu

Bu çalışmaya 2012-2013 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında Kocaeli, İstanbul ve Sakarya illerinden toplam 176 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Gönüllü öğrencilerin seçilmesindeki amaç görüşme formundaki sorulara verilen cevapların güvenilirliğini arttırmaktır. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma grubunun özellikleri

Demografik özellikler		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	80	45,5
	Kız	96	54,5
Sınıf	6. Sınıf	55	31,3
	7. sınıf	61	34,7
	8. Sınıf	60	34,1

2.2. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından anket hazırlanmıştır. Ankette öğrencilerin demografik özellikleri ve proje çalışmalarına katılma eğilimlerini ortaya çıkarmaya yönelik sorular yer almaktadır.

Anket maddelerinin belirlenmesinde çalışma grubuyla benzer özelliklere sahip öğrencilere açık uçlu sorular sorularak madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu maddeler kapalı soru formatına çevrilerek anket soruları hazırlanmıştır. Bunun dışında çalışma grubunun farklı düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla açık uçlu sorular da ankette yer almıştır. Hazırlanan form, iki akademisyen ve

sekiz fen ve teknoloji öğretmenin görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra çalışma grubuna uygulanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Anketin uygulanması sonucunda elde edilen verilerin analizinde frekansları ve yüzde değerleri hesaplanarak yorumlanmıştır. Açık uçlu soru analizinde ise içerik analizi yapılmış ve araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlamalar yapılarak temalara ulaşılmıştır.

3. Bulgular

Öğrencilere uygulanan anket sonucunda elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2: Öğrencilerin proje çalışmaları hakkındaki görüşleri

Görüşler		Frekans	Yüzdelik
Fen eğitiminde proje çalışmalarının önemi var mıdır?	Evet	166	94,3
	Hayır	10	5,7
Proje çalışmalarına katılmak için desteğe ihtiyaç duyuyor musunuz?	Evet	73	41,5
	Hayır	103	58,5
Fen ile ilgili proje çalışmalarını / yarışmalarını takip edermisiniz?	Evet	94	53,4
	Hayır	82	46,6
Fen ile ilgili proje çalışmalarına / yarışmalarına hiç katıldınız mı?	Evet	22	11,9
	Hayır	155	88,1

Tablo 2'de öğrencilerin verdikleri cevaplara ait yüzdelik incelendiğinde öğrencilerin %94,3 ünün fen eğitiminde proje çalışmalarının önemli olduğunu düşündükleri, 58,5'inin proje çalışmalarına katılmak için bir desteğe ihtiyaç duymadığı görülmek-

tedir. Öğrencilerin yarısından fazlası (%53,4) proje çalışmalarını/yarışmalarını takip etmektedir ancak çalışmalara katılma yüzdesinin (%11,9) düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Öğrencilerin proje çalışmalarının önemi hakkında görüşleri

Tema	Kod	Sıklık fre- kans (f)	Yüzde (%)	Toplam Yüzde
Bilişsel	Hayal gücünü geliştirme	2	0,98	29,41
	Zihinsel (düşünce) gelişim sağlama	7	3,43	
	Bilgiyi öğretme (arttırması)	21	10,29	
	Ezberden kurtarması	1	0,49	
	Daha kolay öğrenme sağlama	3	1,47	
	Öğretici olması	4	1,96	
	Tekrar etmeyi sağlama	11	5,39	
	Konuları anlaşılır yapması	10	4,90	
Duyuşsal	Bilgiye ulaşma yollarını öğretmesi	1	0,49	6,86
	Eğlenceli (zevkli) olması	13	6,37	
Psikomotor	Fenne olan ilgiyi arttırması	1	0,49	3,43
	Psikomotor (el becerilerini) gelişim sağlama	3	1,47	
Başarı	Uygulama sağlama (deneyerek öğretme)	4	1,96	25,49
	Kariyer hayatımızı etkilemesi	1	0,49	
	Not ortalamasını yükseltmesi	28	13,72	
	Derslere yardımcı olması	8	3,92	
	Bilim insanı olmaya katkısı	1	0,49	
	Başarıyı (çalışmayı) arttırması	3	1,47	
	Gelişime katkı sağlama	11	5,39	
Toplumsal	Geleceğe katkısı	2	0,98	7,84
	Hayatla ilişkili olması	7	3,43	
	Evrensel olması	1	0,49	
	Bilime destek sağlama	5	2,45	
Yaratıcılık	Sosyal etkinliklere katılımı sağlama	1	0,49	1,96
	Yeni buluşlar (fikirler) ortaya koyması	3	1,47	
Diğer	Farklı düşündürmesi	1	0,49	13,72
	Kalıcılık sağlama	3	1,47	
	Problem (sorun) çözümünü sağlama	4	1,96	
	Merakı gidermesi	1	0,49	
	Projelerin fen ile ilişkili olması	13	6,37	
	Deney, gözlem ve araştırma yapmayı öğretmesi	7	3,43	
Değerlendirilmeyen (görüş bildirmeyen)		23	11,27	11,21
Toplam		204	100	99,94

“Fen eğitiminde proje çalışmalarının yeri var mıdır?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar kodlanarak Tablo 3 oluşturulmuştur. Bu tabloya ait yüzdeler incelendiğinde projelerin %29,41 bilişsel

alanla, %25,49’unun ise başarı, %13,72 diğer kodlarla, %7,84 toplumsal, %6,86 duyuşsal alan, %3,43 psikomotor alan, %1,96 yaratıcılık temalarıyla ilgili olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Öğrencilerin proje çalışmalarına katılma nedenlerine ilişkin görüşleri

	Frekans	Yüzdeler
Fen ve teknoloji dersinde başarılı olmamı sağlama	126	71,6
Yeteneği geliştirme	105	59,7
Fen ve teknoloji dersini çok sevdiğim için proje çalışmalarına katılma	85	48,3
Proje çalışmalarına katılmak fen ve teknoloji ders notumu etkileyeceği için çok istekli olma	83	47,2
Fen proje çalışmaları sayesinde ülkemiz bilim ve teknolojiye kalkınacağı için katılmaya çok istekli olma	71	40,3
Kendimi bilim insanı gibi hissetme	71	40,3
Bilimin gelişmesine katkı sağladığım için proje çalışmalarına katılma	68	38,6
Zorunlu olma	10	5,7
Maddi gelir sağlama	5	2,8

Tablo 4'te öğrencilerin %71,6 'sı fen ve teknoloji dersinde başarılı olacağına, %59,7'si yeteneğini geliştireceğine, %47,2'si ders notunu etkileyeceğine, %40,3'ü ülkemizin bilim ve teknolojide gelişeceğine katkı sağlayacağına inandığı için proje çalışmalarına katılma eğilimindedirler. Öğrencilerin %48,3'ü fen

ve teknoloji dersini sevdiği ve %40,3'ü kendini bilim insanı gibi hissedeceği için proje yarışmalarına katılma eğilimindedir. %5,7'si zorunlu olduğu ve %2,8'i ise maddi gelir sağlayacağını düşündüğü için katılma eğilimindedir.

Tablo 5: Öğrencilerin proje çalışmalarına katılmama nedenlerine ilişkin görüşleri

	Frekans	Yüzdeler
Diğer Derslerin Ödevlerinden Dolayı Proje Çalışmalarına Katılacak Vakit Bulamama	83	47,2
Proje Çalışmaları Sınavlara Çalışmayı Engellediği İçin Proje Çalışmalarına Katılmama (SBS Ve Okul Sınavları Vb.)	62	35,2
Proje Çalışmaları İçin Hazırlıkların Okul Çıkışı Yapılmasından dolayı Vakit Ayıramama	54	30,7
Proje Hazırlamak İçin Ön Bilgi Ve Becerilere Sahip olmama	42	23,9
Proje Çalışmalarından / Yarışmalardan Haberdar olmama	35	19,9
Kendini Başarılı Bir Proje Hazırlayacak Kadar Yeterli Görmeme	35	19,9
Proje Aşamalarının Karmaşık Ve Zor Anlaşılır Bir Süreç Olduğunu Düşünme	32	18,2
Uzun Çalışmalar Gerektirmesi	29	16,5
Öğretmenin Haber Vermemesi	26	14,8
Zaman Kaybı Olduğunu Düşünme	20	11,4
İstenilen Bir Konuda Çalışma İmkânı Bulamama	18	10,2
Öğrencilerin Değerlendirilmesinde Proje Çalışmalarının Önemli Bir Yer Tuttuğuna İnanmama	16	9,1
Amacına Ulaşmadığını Düşünme	16	9,1
Çok Masraflı Olması	14	8,0
Fen Proje Çalışmalarının Gereksiz Olduğunu Düşünme	10	5,7
Öğretmenlerin Proje Çalışmalarına Teşvik Etmemesi	9	5,1
Proje Çalışmaları / Yarışmalarını Düzenleyen Kurumların Organizasyonunu Beğenmeme	7	4,0
Ailenin İstememesi	4	2,3

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin proje çalışmalarına katılmamalarındaki en büyük etkenlerin; ödevlere (%47,2) ve sınavlara (%35,2) yapılan hazırlıklardan ve proje çalışmalarına hazırlıkların okul çıkışı yapılmasından dolayı (%30,7) vakit ayıramadıkları görülmektedir. Öğrencilerin proje çalışmalarına katılmasını engelleyen etkenlerden bazıları da; öğrencilerin haberlerinin olmaması (%19,9), öğretmenlerin öğrencilere zamanında haber vermemesi (%14,8), ve projelerin uzun çalışmalar gerektirmesi (%16,5) olarak görülmüştür.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin proje çalışmalarına katılma eğilimlerinin belirlendiği bu çalışmada bireylerin büyük çoğunluğunun proje çalışmalarının önemli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Proje çalışmalarının önemi ile ilgili görüşler incelendiğinde; bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanlarda katkı sağladığı, aynı zamanda toplumsal açıdan, başarıyı artırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişmesine de katkı sağladığı belirtilmiştir. Ancak buna rağmen öğrencilerin sadece %11,9'unun proje çalışmalarına katıldığı görülmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin not kaygısı yaşadıkları, yeterince boş vakitlerinin olmadıkları, kendilerini yetersiz gördükleri, proje konularını belirlemede zorlandıkları anlaşılmıştır. Bunlar öğrencilerin proje çalışmalarına katılmalarını engelleyen etmenlerden sadece birkaç tanesini oluşturmaktadır. Öztuna Kaplan ve Diker Coşkun (2012) da

yaptıkları çalışmada öğrencilerin proje konularının belirlenmesinde, ailelerin not kaygıları, öğrencilerin derslere zaman ayıramaması, grup bireylerinin eşit çalışmaması gibi olumsuzluklardan bahsederek paralel bulgulara ulaşmışlardır. Çalışmanın diğer bir bulgusu olan proje hazırlama esnasında yardımına ihtiyaç duydukları konuyla benzer şekilde Ayvacı ve Çoruhlu (2010) da öğrencilerin proje yapım aşamasında ve proje düzenliğini kurmada zorlandığı, dolayısıyla yardıma ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Proje çalışmalarına katılmanın gerekliliği ve kazandırdıkları ile ilgili olarak öğrenciler kendilerini bilim insanı gibi hissetme, bilime katkı sağlayacağını düşünmesi, başarı sağlama, yeteneklerini geliştirme vb. birçok kazanç sağladığını belirterek katılma eğilimi içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde ChanLin (2008) yaptığı çalışmada proje çalışmalarını bireylerin grup içinde etkileşime geçerek bilimsel bilgileri, araştırma ve keşfetme becerilerini öğrendiklerini saptamıştır. Bunlar göz önünde bulundurulduğunda ders başarısındaki kaygıdan çok proje çalışmalarının öğrencilerde geliştireceği özgüven duygusu, beceri ve problem çözme yeteneğinin geliştirilmesine odaklanmaları sağlanmalıdır.

Çalışmanın sonuçları özetlenecek olunursa öğrencilerin %94,3'ünün proje çalışmalarının fen eğitiminde önemli olduğu düşünülmektedir ancak proje çalışmalarına katılma oranlarının (%11,9) düşük olması öğrencilerin proje çalışmalarına katılma eğilimlerini

olumsuz yönde etkileyen sebeplerin olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Proje çalışmalarına katılımı olumsuz etkileyen bu sebeplerin ortadan kaldırılması büyük önem taşımaktadır. Bu etkenlerin ortadan kaldırılması için okullarda proje çalışmaları için aynı bir ders saatinin ayrılması veya seçmeli bir dersin programa eklenmesi, öğrencilerin ders başarı

kaygısının ve sınav kaygısının azaltılmasına yönelik gerekli düzenlemelerin yapılması, öğrencilere proje hazırlama eğitimlerinin alanında uzman öğretmenler tarafından verilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması, bölgesel ya da ulusal proje yarışmalarıyla ilgili yeteri kadar öğrencilerin bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Ayvacı, H.Ş. ve Çoruhlu, T.Ş. (2010). Fen Ve Teknoloji Dersi Proje Tabanlı Öğretim Uygulamasında İlköğretim Öğrencilerinin Karşılaştıkları Güçlükler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 43-59.
[http://home.uludag.edu.tr/users/ucmaz/PDF/egitim/htmpdf/2010-23\(1\)/M4.pdf](http://home.uludag.edu.tr/users/ucmaz/PDF/egitim/htmpdf/2010-23(1)/M4.pdf) adresinden erişildi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ChanLin, L.J.(2008). Technology integration applied to project-based learning in science. *Innovations in Education and Teaching International*,45(1) 55–65. DOI: 10.1080/14703290701757450
- Çeken, R. (2012). İlköğretim Düzeyi Öğrenci Projelerinin Biyoloji ile İlgili Program Dışı Bilgiler Yönünden İçerik Analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 6(1), 55-66.
http://www.nef.balikesir.edu.tr/~dergi/makaleler/yayinda/12/EFMED_FBE160.pdf adresinden erişildi.
- Çepni, S. ve Çil, E. (2012). *Fen ve Teknoloji Programı (Tanıma, Planlama, Uygulama ve SBS ile İlişkileendirme) İlköğretim I. ve II. Kademe Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztuna Kaplan, A. Ve Diker Coşkun, Y. (2012). Proje Tabanlı Öğretim Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bir Eylem Araştırması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 137-159.
<http://www.mersin.edu.tr/edergi/index.php/efd/article/download/168/181> adresinden erişildi.
- Kaptan, F., Korkmaz, H. (2001). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193-200
<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200120H%C3%9CNKAR%20KORKMAZ.pdf> adresinden erişildi.
- MEB. (2006). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi(6, 7 ve 8.Sınıflar) Öğretim Programı. *Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*.
- Pektaş, M. H., Çelik, H. ve Köse, S. (2009). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Üzerine Uygulama Güçlük Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,10(3), 111-118
http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt10Sayi3/KEF_10_3_2009_111_118.pdf adresinden erişildi.
- Sert Çıbık, A., Emrahoğlu, N. (2008). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerilerinin Gelişmesine Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 51-66.
- Sülün, Y., Ekiz, S.O. ve Sülün, A. (2009). Proje Yarışmasının Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersine Olan Tutumlarına Etkisi ve Öğretmen Görüşleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*,11(1), 75-94.
<http://edutek.ersincan.edu.tr/ojs/index.php/EFDERGI/article/view/657/542> adresinden ulaşıldı.
- Zeren Özer, D. ve Özkan, M. (2011). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi öğretmenliği Bölümü Öğretmen Adaylarının Biyoloji Konularındaki Akademik Başarılarına Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 181-207.
<http://home.uludag.edu.tr/users/ucmaz/PDF/egitim/htmpdf/2011-24%281%29/M10.pdf> adresinden erişildi.
- Zeren Özer, D. ve Özkan, M. (2012). Proje Tabanlı Öğretimin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi. *Türk Fen Eğitim Dergisi*,9 (3), 119-130. <http://www.tused.org/internet/tused/archive/v9/i3/tusedv9i3s8.pdf> adresinden erişildi.

İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stili ile Fen ve Teknoloji Dersi Başarısı Arasındaki İlişki

Öznur ERBEY*

Abdullah AYDIN**

Özet

Bu çalışmada; öğrenme stillerinin ilköğretim öğrencilerinde fen ve teknoloji dersi başarısı üzerine etkisi araştırılmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Kırşehir Merkez ilçesinde bulunan ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Kırşehir Merkez İlçesinde bulunan İMKB İlköğretim Okulu, Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Sırrı Kardeş İlköğretim Okulu, Vali Mithat Saylam İlköğretim Okulu ve Aşıkpaşa İlköğretim Okullarında okuyan toplam 300 7.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma, 113 kız ve 116 erkek olmak üzere toplam 229 öğrenciden oluşan örneklem üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama araçları olarak; 1) öğrenci başarısını ölçmek için "Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Testi", 2) öğrencilerin öğrenme stillerini tespit etmek için "Kolb Öğrenme Stili Anketi" ve 3) bu çalışmanın araştırmacısı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu (2010)" kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlenmesinde SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Bu analizler sonucunda; 7. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi başarı puanları ile öğrenme stillerine bakıldığında özümseyen öğrenme stiline öne çıktığı görülmüştür. Adı geçen çalışmanın yapıldığı ilde Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin ders sunumlarında Kolb'un özümseyen öğrenme stiline göz önünde bulundurmaları önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, öğrenme stili, Fen ve Teknoloji Dersi başarısı

The Relation of Learning Style and Science and Technology Lesson's Success for 7th Grade Students of Primary Schools

Abstract

In this study, effect of learning style, for primary school students in Science and Technology lesson's success was searched. In text, scanning method in qualitative searching methods was used. Population of this study was formed by primary schools in Kırşehir. Sample of this study was formed by 7th grade students who were total 300 and attending İMKB Primary School, Cumhuriyet Primary School, Sırrı Kardeş Primary School, Vali Mithat Saylam Primary School and Aşıkpaşa Primary School in Kırşehir. This study was performed with sample which contained 113 females and 116 males and total 229 students. As a tool of data collection, 1) 'Science and Technology Lesson's Success Test' for evaluating students' successes 2) 'Kolb Learning Style Questionnaire' to find out about students' learning styles 3) 'ID Form 2010' which was prepared by this study's researcher was used. SPSS 17.0 packaged programme was used to analyse statistics of data. The consequence of this analysis, when we searched 7th grade students' Science and Technology lesson's success grade and style of learning, assimilation learning style came forward. Assimilation Learning Style of Kolb can be suggested to Science and Technology lesson's teacher in presentation of lesson in city which this study was made.

Keywords: Learning, Style of Learning, Science and Technology lesson's success

* Cumhuriyet Ortaokulu / Kırşehir, Fen ve Teknoloji Öğretmeni, oz.nur.26@hotmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yrd. Doç. Dr., aaydin@gmail.com

1. Giriş¹

Çağımızın öğrenci profili- sürekli artan ve değişen bilgiye ulaşan, onları düzenleyebilen, işleyebilen ve kendi düşünme biçimlerinin bir parçası durumuna getirebilen - şeklindedir. Bundan dolayı öğrencilerin öğrenme sürecinde başkalarına bağımlı kalmadan öğrenebilmeleri ve kendi öğrenme süreçlerini denetleyebilmeleri gerekmektedir (Güven, 2004). Bu denetimin yapılması bireyin kendi öğrenme stilini bilmesine bağlıdır.

Bilgiyi alma ve işleme sürecinde her öğrencinin güçlü olarak tercih ettiği bir yol vardır. Bu yol öğrenciden öğrenciye farklılık gösterir. Bazı öğrenciler veriler, olaylar ve algoritmalar üzerinde yoğunlaşırken bazıları da teorik ve matematiksel modellerde daha rahattırlar. Bazı öğrenciler şemalar, grafikler ve resimler gibi bilginin görsel şekillerine daha rahat tepki verebilirlerken, bazıları da yazılı ve sözlü açıklamaları tercih ederler. Bazıları aktif ve etkileşimli bir şekilde öğrenmeyi tercih ederken bazıları da daha kişisel ve kendi duyguları ışığında öğrenmeyi tercih ederler. Bu farklılıklar öğrencilerin öğrenme stillerini belirler (Felder, 1996). Eğer bireylerin stillerinin ne olduğu belirlenirse, bu bireylerin nasıl öğrenebileceği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanabileceği de daha kolay bir biçimde kestirilebilir. Böylece öğretici öncelikle kendisi sonra da öğreneni için buna uygun ortamlar oluşturulabilir. Öğretim hem bir bilim hem de bir sanat olduğuna göre, öğretici için bu süreci yaşanılmaya değer kılmak için çaba göstermek gerekir (Babadoğan, 2000). Beethoven tarafından "bilim" ve "sanatın" insanlığı yücelten şey olduğu ifade edilmiştir (<http://tr.wikiquote.org>). Adı geçen sanatlara insanlığın katkısı Babadoğan (2000) tarafından "öğretim" şeklinde vurgulanmıştır. Bu vurguda bireylerin öğrenme stilleri ve bu stillere bağlı katkıları önemlidir. Bu stillerden; Kolb (1984) öğrenme stili kavramı yaşantıya dayalı öğrenme kuramına dayanmaktadır. Kolb (1984) öğrencileri 4 farklı öğrenme stiline göre sınıflamaktadır. Bu sınıflamayı yaparken öğrencilerin bilgiyi algılama ve işleme boyutlarını göz önünde bulundurmaktadır. Kolb (1984) öğrencileri ayrıştıran, değiştiren, özümseyen ve yerleştiren olmak üzere sınıflamaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Yedinci sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi ön test başarı puanları kontrol edildiğinde öğrenme stilleri ile Fen ve Teknoloji dersi son test başarı pu-

anlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi açıklamak için Tarama yöntemi kullanılmıştır.

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu model çerçevesinde öğrenme stillerini belirlemek için Kolb (1984) Öğrenme Stili Envanteri uygulanmıştır. Fen ve Teknoloji dersi başarılarını ölçmek için, araştırmacı tarafından geliştirilen Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Testi uygulanmıştır.

2.2 Evren ve Örneklem

Kırşehir ili merkezinde bulunan 1980 ilköğretim 7. sınıf öğrencisi, evreni oluşturmaktadır. Evrende bulunan okullardan rastgele seçkisiz örneklem seçilerek 240 öğrenci ile çalışma yapılmıştır.

2.3 Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde kişisel bilgiler olan cinsiyet, anne ve babalarının mezun olduğu okul ve meslekleri bölümleri bulunmaktadır. İkinci bölümünde "Öğrenme Stilleri Envanteri", üçüncü bölümünde ise "Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Testi" yer almaktadır. Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Testi hem başarı testi hem de ön test olmak üzere iki kez uygulanmıştır. İlk uygulama testle ilgili ünite işlenmeden önce uygulanmış diğer uygulama ise ünite işlendikten sonra yapılmıştır. İki uygulama arasında 6 hafta geçmiştir.

2.3.1. Öğrenme Stil Envanteri

Araştırmaya katılanların öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Kolb'un Öğrenme Stil Envanteri (KÖ-SE) hangi öğrenme stiline birey için daha uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun belirlenmesi bireylerin meslek seçimine, problem yaklaşımına ve amaçlarını nasıl belirleyeceklerine yardım eden bir ölçektir. Bunun yanı sıra, bir öğrenen olarak bireyin zayıf ve güçlü yanlarını anlamasına yardım eder. Kolb yaşantısız öğrenme kuramına dayalı 4 öğrenme stili bir döngü şeklindedir. Bu öğrenme stilleri içinde de 4 öğrenme biçimi bulunmaktadır. Her bir öğrenme biçimini belirleyen öğrenme yolları birbirinden farklıdır. Bunlar sırasıyla, Somut Yaşantı için "hissederek" , Yansıtıcı Gözlem için "izleyerek", Soyut Kavramsallaştırma için "düşünerek", Aktif Yaşantı için "yaparak" öğrenmedir. Ancak, bireyin öğrenme stilini belirleyen tek bir biçim bulunmamaktadır. Her bireyin öğrenme stili bu 4 temel biçimin bileşenidir. Bu nedenle, bir öğrenme durumu içerisine çeşitli durumlar bir araya getirilerek yerleştirilmiştir. Bireyin puanlarının toplamı ile bireyin en

¹ Çalışmanın bulgularının bir kısmı birinci yazarın yüksek lisans tezinden alınmıştır.

uygun hangi öğrenme stiline girdiği belirlenir. Bu stiller Yerleştiren, Özümseyen, Değiştiren ve Ayrıştırandır. ÖSE ile bireylerin bu döngünün neresinde yer aldığı belirlenir. ÖSE, bireylerin kendi öğrenme stillerini sıralamalarını isteyen

4'er seçenekli 12 maddeden oluşmaktadır. Her bir seçenek 4 öğrenme biçimini temsil etmektedir. Bunlar sırasıyla Somut yaşantı, Yansıtıcı gözlem, Soyut kavramsallaştırma,

Aktif yaşantıdır. Cevaplayıcıların her bir seçeneğe verdiği puanlar sonucu 12 ile 48 arasında bir puan elde edilmektedir. Daha sonraki aşama birleştirilmiş puanların elde edilmesidir. Bu ise, [SK-SY], [AY-YG] şeklinde elde edilir. Bu toplamdan elde edilen puanlar - 36 ile + 36 arasında değişir. SK-SY den elde edilen pozitif puan öğrenmenin soyut, negatif bir puan öğrenmenin somut olduğunu gösterir. Aynı şekilde, AY-YG üzerinde elde edilen pozitif ve negatif puanlar öğrenmenin aktif ya da yansıtıcı olduğunu gösterir. Bireye en uygun olan öğrenme stili belirlenir (Aşkar ve Akkoyunlu,1993).

2.3.2. Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Testi

Test 32 maddeden oluşan çoktan seçmeli yapıda geliştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini dışında 40 sekizinci sınıf öğrencisine 1. dönem başında pilot çalışma amacıyla uygulanmıştır. Testteki maddelerin ayrıncılık ve güçlük indekslerine bakılarak ayrıncılık ve güçlüğü %10'un altında ve %90'ın üzerinde olan maddeler çıkarılarak test 20 maddeden oluşan bir yapıya kavuşmuştur. 20 maddelik testin geçerli-

liği Fen ve Teknoloji alanında uzman 1 öğretim üyesi ve 3 öğretmen tarafından yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin test puanları kullanılarak yapılan Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Testinin α güvenilirlik katsayısı olarak hesaplanmış olup bu açıdan da kabul edilebilir güvenilirlik katsayısına sahip bir test olarak düşünülmüştür. Bu çalışma için öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersi Başarı 20 maddeden oluşan bu testle ölçülmüştür ve öğrencilerin başarıları 0 – 19 arasında değişmektedir. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin puanları temel alınarak hesaplanan testin alfa güvenilirlik katsayısı 0.73 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Yedinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi ön test başarı puanları kontrol edildiğinde öğrenme stilleri ile fen ve teknoloji dersi son test başarı puanları arasındaki ilişkiyi incelemek için kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Bu analizde son test başarı puanları; bağımlı değişken, öğrenme stilleri; bağımsız değişken ve ön test başarı puanları da kontrol değişkeni olarak atanmıştır.

3. Bulgular

Tablo 1'de son test başarı puanlarının öğrenme stillerine göre betimsel istatistikleri, Tablo 2'de ise ön test başarı testine göre düzeltilmiş son test başarı puanlarının öğrenme stillerinin ANCOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 1. Son Test Başarı Puanlarının Öğrenme Stillere göre Betimsel İstatistikleri

	n	Ortalama	Düzeltilmiş ortalama
Ayrıştırıcı	26	9,907	12,091
Değiştiren	27	7,810	9,965
Özümseyen	18	10,327	12,941
Yerleştiren	14	9,283	12,240

Öğrencilerin öğrenme stillerine göre düzeltilmiş son test başarı puanları tabloda verilmiştir. Buna göre son test başarı puanları ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin 9.90; değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin 7.81; özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencileri 10.33; yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin 9.28 olarak hesaplanmıştır. Bu puanlara bakılarak bir farkın olduğu ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin daha başarılı olduğu düşünülebilir. Ancak öğrencilerin ön test başarı puanları kontrol edildiğinde son test başarı puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. Son

test başarı puanlarının düzeltilmiş ortalama puanları ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin 12.09; değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin 9.97; özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencileri 12.94; yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin 12.24'tür. Düzeltilmiş son test başarı puanlarına göre öğrenciler puanları bakımından yüksekten düşüğe doğru bir sıraya konulursa en yüksek puan özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin olduğu, bunu sırayla yerleştiren, ayrıştırıcı ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin izlediği ifade edilebilir.

Tablo 2. Ön Test Başarı Testine göre Düzeltilmiş Son Test Başarı Puanlarının Öğrenme Stillerinin ANCOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	Anlamlılık düzeyi (p)
Stil	96,74	3	32,25	4,17	,01
Ön test	667,03	1	667,03	86,33	,00
Hata	618,15	80	7,73		
Toplam	10748,00	85			

ANCOVA sonuçlarına göre, farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin ön test başarı testi puanlarına göre düzeltilmiş son test başarı testi puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur, $F(1, 80) = 86.33, p < .01$.

4. Sonuçlar ve Tartışma

Elde edilen bu bulgulardan; ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile fen ve teknoloji dersi başarı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu saptanmıştır. Benzer ilişki ilgili literatürlerde de saptanmıştır (Koç, 2007; Koçak, 2007; Kaya,

2007). Ayrıca örnekleme, Kolb Öğrenme Stili Envanteri uygulanıp Fen ve Teknoloji Başarı Puanlarına bakıldığında özümseyen öğrenme stiline öne çıktığı tespit edilmiştir. Benzer sonuçlar ilgili literatürlerde de değişik yerlerde farklı örneklem gruplarında tespit edilmiştir (Peker, 2003; Mutlu, 2004; Koç, 2007; Kaya, 2007; Uğur, 2007).

5. Öneriler

Adı geçen çalışmanın yapıldığı ilde Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin ders sunumlarında Kolb'un özümseyen öğrenme stiline göz önünde bulundurmaları önerilebilir.

Kaynakça

- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri, *Eğitim ve Bilim*, 87, 37-47.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim stili odaklı ders tasarımı geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 61-63.
- Beethoven, L. V. (2013, 17 Mayıs) "İnsanı sadece bilim ve sanat yüceltebilir." Vikisöz, indirildi (11.06.2013) http://tr.wikiquote.org/wiki/Ludwig_van_Beethoven
- Felder, R.M. (1996). Masters of style. *ASEE Prism*, 6 (4), 18-23.
- Güven, M. (2004). Öğrenme Stilleri ile öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaya, F. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Dayalı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Koç, D. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Fen Başarı ve Tutumu Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon Karahisar.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning, Experience as the Source of the Learning Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Mutlu, M. (2005). Öğrenme Stillerine Dayalı Fen Bilgisi Öğretimi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 2.
- Peker, M. (2009). Pre service teachers' teaching anxiety about mathematics and their learning styles, *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(4), 335-345.
- Uğur, B. (2007). Öğrencilerin Karma Öğrenme Yöntemine ve Yöntemin Uygulanmasına Yönelik Görüşlerinin Başarı, Cinsiyet ve Öğrenme Stilleri Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ortaokul Öğrencilerinin Zihinlerindeki İdeal Fen ve Teknoloji Öğretmeni Modelleri

Fatime BALKAN KIYICI*

Zeynep AYDOĞDU**
Fatma KOÇ NEFES****

Büşra BAŞKURT***

Özet

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin zihinlerindeki ideal fen ve teknoloji öğretmen modellerini belirleme amacıyla yapılmıştır. Çalışma grubunu, 2012–2013 eğitim-öğretim yılında amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilen ikisi İstanbul ve biri Sakarya ilinde olmak üzere toplam üç devlet okulundaki 5., 6., 7. ve 8. sınıftan toplam 65 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir. Öğrencilerin zihinlerindeki fen ve teknoloji öğretmen modellerini ortaya koymaya yönelik resimler çizdirilmiş olup verilerin analizinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. Öğrencilerin çizmiş olduğu resimlerden kodlar çıkarılmış, temalar oluşturulmuştur. Elde edilen verilerden öğretmen cinsiyetleri, öğrenme ortamı, jest ve mimikler, öğrenme ortamındaki öğretmen etkinlikleri ve öğrenme ortamında bulunan malzemeler olmak üzere beş tema altında kodlamalar yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul Öğrencileri, Fen ve Teknoloji, Öğretmen Modelleri

Determine Secondary School Students' Ideal Science and Technology Teachers Models

Abstract

This research try to identify ideal science and technology teachers models. Research group was selected from schools that two are located in İstanbul and on is located in Sakarya. 5, 6, 7 and 8 grade students are selected as study groups and finally 65 students were participated to study. Phenomenology which is a qualitative approach was used in the research. Some drawings, that were represent ideal science teacher perception, were made to students and these drawings used as data source. Codes and themes were derived from the drawings. Five themes are derived and these themes are teacher gender, gesture and mimics, learning environments, learning activities and material in learning environments.

Keywords: Secondary School Students, Science and Technology, Teacher Models.

1. Giriş

Bir ülkenin her alanda gelişmesi için gerekli en önemli unsur nitelikli insan yetiştirilmesidir (Dilekmen, 2010; Şahin, 2011). Nitelikli insan yetiştirilmesinin yolu ise nitelikli eğitimden geçmektedir (Çalışkan, Işık ve Saygın, 2013; Dilekmen, 2010; Şahin, 2011). Eğitim hakkında tanımlar çok fazla olup, hepsinin ortak noktası ise eğitimin ailede başlayarak ömür boyu süren bir süreç olduğudur. Ailede başlayan eğitimin plansız olması nedeniyle eğitim kurumları ortaya çıkmıştır (Duymaz, 2009).

Eğitim kurumlarındaki planlı ve etkili bir eğitimde öğretmenler önemli bir yer tutmaktadır (Aykaç, 2012; Çalışkan ve diğerleri, 2013; Dilekmen, 2010; Duymaz, 2009). Bu nedenle nitelikli eğitim için öğretmenlerin de nitelikli olması gerekmektedir (Aykaç, 2012; Çalışkan ve diğerleri, 2013; Dilekmen, 2010). Çünkü öğretmenler eğitim öğretim işinin mutfağında olan kişilerdir.

Öğretmen sadece bilgi aktaran kişi değildir; öyle olsaydı gelişmiş teknolojiye sahip ülkelerde öğretmenlik mesleği olmazdı. Hâlbuki gelişen teknolojiye rağmen öğretmenin yerini hiçbir şey alamamıştır (Çoban, Devicioğlu, Aysan ve Zirek, 2009). Öğretmen öğrencilere eğitimleri boyunca rehberlik etmektedir (Aykaç, 2012). Öğretmenlik mesleği bir keşif yapmaya ya da elmas arama işine benzetilebilir. Öğretmenlerin özveri ve idealistlik duygusuyla amaçladıkları hedeflerden biri de gizli değerleri bulup çıkarmak, işlemek ve onları önce kendi milletinin, sonra da bütün insanlığın hizmetine sunmaktır. Öğretmenler öğrencilere bilgiye giden yolu göstermekte, sınıfta gizli kalmış cevherleri ortaya çıkarıp işlemektedir (Duymaz, 2009). Öğretmenler

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

** SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, yarencise@mynet.com

*** SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, bus_baskurt@hotmail.com

**** SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, fatma_mamgurale@hotmail.com

geleceği inşa eden kişilerdir. İşte tüm bu nedenlerden dolayı öğretmenin önemi daha da artmaktadır. Öğrencilere kazandırılması gereken niteliklerin öncelikle öğretilmesinde olması gerekir (Totan, Aysan ve Bektaş, 2010).

Öğretmen- öğrenci iletişiminde önemli rol oynayan öğretmenin niteliği, öğrencilerin öğrenme sürecini de olumlu yönde etkilemektedir. Sağlıklı bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılmalarını sağlamada ön koşul olduğu, öğrenciler tarafından algılanan öğretmenin kişilik özelliklerinin, mizacının ve karakter özelliklerinin öğrencilerin başarı, motivasyon ve tutumları üzerinde önemli etkilerinin olduğu vurgulanmaktadır (Çalışkan ve diğerleri, 2013; Çetin, 2001; Çoban ve diğerleri, 2009; Jeans, 1995; Akt. Şahin, 2011; Telli, Brok ve Çakıroğlu, 2008; Totan ve diğerleri, 2010). Ayrıca ileriki yaşlarda meslek seçiminde bile öğretmen davranışları önemli yer tutmaktadır (Telli ve diğerleri, 2008).

Öğrencileri bu kadar etkileyen olumlu veya olumsuz öğretmen niteliklerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak için yurt içi ve yurt dışında birçok çalışma yapılmıştır (Acocella, 2002; Alpaslan, 2008; Aslan ve Yakar, 2011; Aydoğdu, 2003; Çakmak, 2009; Çalışkan ve diğerleri, 2013; Çetin, 2001; Çoban ve diğerleri, 2009; Hadley, 1996; Kanmaz, 2008; Kaya, Altuk ve Bahçeci, 2012; Kılıç, Kaya, Yıldırım ve Genç, 2004; Korur, 2008; Soydal, 2006; Şahin, 2011; Telli ve diğerleri, 2008). Çalışma sonuçlarında benzerlikler gözlemlense de, özellikle ilköğretim öğrencileri üzerine yapılan çalışmaların sonuçları daha da dikkat çekicidir. Çünkü ilköğretim dönemindeki öğrenciler ailelerinden sonra zamanının büyük kısmını öğretmenlerle geçirdikleri için, öğretmenlerinden etkilenmesi kaçınılmaz bir sonuçtur.

Öğrencilerin fen ve bilime yönelik tutumları ve değer yargıları da ilköğretim döneminde şekillenmeye başlamaktadır. Öğrencilerin fen bilimine karşı olumlu tutum geliştirmelerinde ise öğretmenlerin rolü tartışılmaz derecede büyüktür (İpek ve Tekbiyık, 2007). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin sahip olduğu özellikler, öğrencilerin fenne yönelik tutum, değer ve yargılarını, dolayısıyla uygulanan

fen eğitiminin ne derecede başarılı olacağını büyük ölçüde etkileyecektir.

İlköğretim dönemindeki öğrenciler çevrelerine ait gözlemlerini resimlerle ifade eder (Aykaç, 2012), hatta dış dünyasını resimlerle kelimelerden daha güçlü bir şekilde ifade edebilir (Can ve Aral, 2009; Akt. Aykaç, 2012). Bunun için duygularını yansıtırma, öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkiyi açıklamada öğrencilere resim yaptırma oldukça uygun bir yöntemdir (Aykaç, 2012).

Türkiye’de resim çizdirerek yapılan çalışmalar genelde bilim insanı üzerine olmakla birlikte (Aykaç, 2012), son dönemlerde öğretmenlerin niteliklerini belirlemek amacıyla çalışmalar da yapılmaktadır (Aykaç, 2012; Kaya ve diğerleri, 2012). Ancak ülkemizde fen ve teknoloji öğretmenlerinin niteliklerini belirlemeye yönelik çalışmalar pek fazla bulunmamaktadır. Bu çalışma, ilköğretim çağının önemli bir bölümünü oluşturan ortaokuldaki öğrencilerin zihinlerindeki ideal fen ve teknoloji öğretmenine yönelik düşüncelerinin resim çizdirilerek tespit edilmesini amaçlamaktadır.

2.Yöntem

2.1 Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgubilim) yaklaşım modeli kullanılmıştır. Fenomenolojik yaklaşım modeli, yaşadığımız dünyadaki olayları, deneyimleri, algıları, kavramları, yönelimleri ve durumları ortaya çıkarmada kullanılan bir modeldir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada ortaokul öğrencilerinin öğrenme ortamında ideal fen ve teknoloji öğretmenine ait düşüncelerini çizim yoluyla ortaya çıkarması sağlanmıştır.

2.2 Çalışma Grubu

Bu çalışmaya 2012–2013 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilen, ikisi İstanbul ve biri Sakarya ilinde olmak üzere toplam üç devlet okulundaki 46 tanesi kız, 19 tanesi erkek olmak üzere toplam 65 öğrenci katılmıştır. Tablo 1’de çalışma grubunun özellikleri verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun özellikleri

		5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	f	%
Öğrencilerin Cinsiyeti	Kız	11	21	11	4	46	70,77
	Erkek	8	5	-	5	19	29,23
Toplam		19	26	11	9	65	100

2.3 Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak öğrencilere “Öğrenme ortamında ideal Fen ve Teknoloji öğretmenine yönelik düşüncelerinizi çizebilir misiniz?” sorusu yöneltilmiş, öğrencilerden düşüncelerini resmetmeleri istenmiştir. Bu sorunun çalışma amacına uygunluğu konusunda, alanında uzman 11 Fen ve Teknoloji

öğretmeni, iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Öğrenciler, ders çıkışından sonra sınıf içinde öğretmen ve gönüllü olmayan arkadaşlarının baskısı olmadan, özgür hissedebilecekleri bir ortamda, istedikleri kadar zaman kullanarak çizimlerini yapmışlardır.

2.4 Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi, "belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yenilenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır." (Büyüköztürk vd., 2008).

Verilerin analizleri birbirinden bağımsız şekilde araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin çizimlerinden çıkarılan kodlar ve temaların benzerliklerine bakılmış; birbirine benzer olan kod ve

temalar üzerinde görüş birliğine varıncaya kadar görüşülmüştür. Veri analizlerinin sonunda beş tema ve kodlara ait tablolar oluşturulmuş olup, frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır.

3. Bulgular

Aşağıda öğrencilerin çizimlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen veriler öğretmen cinsiyetleri, öğrenme ortamı, jest ve mimikler, öğrenme ortamındaki öğretmen etkinlikleri ve öğrenme ortamında bulunan malzemeler olmak üzere 5 tema altında toplanmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin Zihinlerindeki İdeal Fen ve Teknoloji Öğretmen Cinsiyetleri

		5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	f	%
Öğretmen Cinsiyetleri	Erkek	2	3	1	5	11	16,9
	Kadın	15	22	10	4	51	78,4
	Cinsiyeti belirlenemeyen (çöp adam)	2	1	-	-	3	4,6

Tablo 2'de öğrencilerin verdikleri cevaplara ait yüzdeler incelendiğinde; öğrenciler zihinlerindeki ideal fen ve teknoloji öğretmenini % 78,4'ü "kadın",

% 16,9'u "erkek" olarak belirtmişlerdir. % 4,6'sı ise zihinlerinde ideal fen ve teknoloji öğretmeninini resmini çizerlerken çöp adam şeklinde göstermiş, öğretmenin cinsiyetini belirtmemişlerdir.

Tablo 3. Öğrencilerin Zihinlerindeki İdeal Fen ve Teknoloji Öğrenme Ortamları

		5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	f	%
Öğrenme Ortamı	Sınıfta	9	11	5	4	29	% 43,2
	Laboratuarda	8	8	6	6	28	% 41,7
	Okul dışı ortam	1	5	-	-	6	% 8,9
	Ortamı belli değil	1	3	-	-	4	% 5,9

Tablo 3'de öğrencilerin verdikleri cevaplara ait yüzdeler incelendiğinde; öğrenciler zihinlerindeki ideal fen ve teknoloji öğrenme ortamlarını nitelendirirken % 43,2'si geleneksel yöntemi kabullenip "sınıfta", % 41,7'si "laboratuarda", % 8,9'u " okul

dışı ortamlarda" dersin işlenmesini uygun bulmuşlardır. % 5,9'u ise, çizimlerde zihinlerindeki ideal fen ve teknoloji öğrenme ortamlarını nitelendirmemişlerdir.

Tablo 4. Öğrencilerin Zihinlerindeki İdeal Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Jest ve Mimik Kullanımları

		5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	f	%
Öğretmenin Jest ve mimikleri	Güler yüzlü	18	17	8	6	49	% 73,1
	Kızgın	1	1	-	-	2	% 2,9
	Tepkisiz	-	7	2	3	12	% 17,9
	Yüz hatları belirsiz	-	2	1	1	4	% 5,9

Tablo 4'de öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerden zihinlerindeki ideal fen ve teknoloji öğretmeninini jest ve mimik kullanımları ile ilgili düşünceleri incelendiğinde; % 73,1'i ideal fen ve teknoloji öğ

retmeninini "güler yüzlü", % 17,9'u olaylar karşısında "tepkisiz", % 2,9'u "kızgın" olarak çizmişlerdir. Öğrencilerin % 5,9'u ise, çizimlerinde ideal fen ve teknoloji öğretmeninini yüz hatları belirtmedikleri için jest ve mimikleri de belirtmemişlerdir.

Tablo 5. Öğrencilerin Zihinlerindeki İdeal Fen ve Teknoloji Öğretmenin Öğrenme Ortamındaki Etkinlikleri

		5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	F	%
Öğrenme Ortamında Öğretmen Etkinlikleri	Deney yapan	6	5	4	4	19	% 61,2
	Ders anlatan	1	5	2	2	10	% 32,2
	Oyunla öğretme	1	-	1	-	2	% 6,4

Tablo 5’de öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerden elde edilen, zihinlerindeki ideal fen ve teknoloji öğretmenin öğrenme ortamındaki öğretmen etkin

likleri incelendiğinde, öğrencilerin % 61,2’si “deney yapan öğretmen” , % 32,2’si “ders anlatan öğretmen” ve % 6,4’ü ise “oyunla öğreten öğretmen” olarak belirtmişlerdir.

Tablo 6. Öğrencilerin Zihinlerindeki İdeal Fen ve Teknoloji Öğrenme Ortamında Bulunan Malzemeler

		5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	f	%
Öğrenme Ortamında Bulunan Malzemeler	Deney Araç-Gereçleri	9	9	6	7	31	% 15,7
	Defter-Kitap-Kalem	6	8	7	4	25	% 12,6
	Sıra-Masa-Sandalye	15	14	10	9	48	% 24,2
	Tahta-Tebeşir	10	15	7	5	37	% 18,7
	Akıllı Tahta	1	-	1	-	2	% 1
	Bilgisayar	2	1	2	-	5	% 2
	Projeksiyon	2	2	2	-	6	% 3
	Dolap	2	2	1	3	8	% 4
	Okul dışı ortam objeleri	-	6	-	-	6	%3
	Diğer okul malzemeleri	9	9	2	7	27	%13,5

Tablo 6’da öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerden elde edilen, zihinlerindeki ideal fen ve teknoloji öğrenme ortamında bulunması gereken malzemeler incelendiğinde; öğrencilerin % 24,2’si “sıra-masa-sandalye”, % 18,7’si “tahta-tebeşir”, % 15,7’si “deney araç- gereçleri”, % 13,5’u sınıf içindeki “diğer okul malzemeleri(kapı, çöp tenekesi, cetvel vb.)”, % 12,6’sı “defter-kitap-kalem”, % 4’ü “dolap (kitap,ecza,malzeme vb.)”, %3’ü “projeksiyon”,%3’ü “okul dışı ortam objeleri”, % 2’si “bilgisayar”, % 1’i “akıllı tahta” bulunması gerektiğini belirtmişlerdir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma verilerinin analizi sonucunda öğrencilerin % 73,1’i resimlerinde fen ve teknoloji öğretmenlerini güler yüzlü, sevecen bir yapıya sahip olarak tasvir etmişlerdir. Çalışmanın sonuçları ile benzer şekilde Gökçe (2002) çalışmasında öğrencilerin

verimli ve etkili bir öğretmenin özelliklerinden biri olarak güler yüzlü ve neşeli olmaları üzerinde durduklarından; Çalışkan ve diğerleri (2013) çalışmalarında öğretmenlerde bulunması gereken en önemli özelliğin güler yüzlü ve samimi olması gerektiğini belirtmişlerdir. Hadley (1996) çalışmasında öğretim için coşku, espri anlayışı ve güler yüzlülüğün öğrencilerin katılımını sağlayacağını belirtmiştir. Ayrıca Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) çalışmalarında etkili bir öğretmende bulunması öngörülen özelliklerde güler yüzlü, sevecen, neşeli ve hoşgörülü olmayı belirtmişlerdir. Öyleyse fen ve teknoloji dersi için de öğrencilerde olumlu bir tutum geliştirmek isteyen bir fen ve teknoloji öğretmeni, mutlaka güler yüzlü ve sevecen bir yapıya sahip olmalıdır.

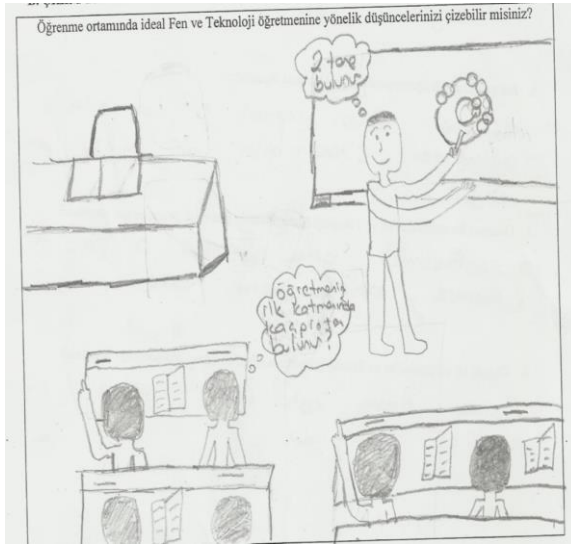


Öğrenci 5



Öğrenci 37

Öğrencilerin % 78,4'ü fen ve teknoloji öğretmenlerinin cinsiyetini bayan olarak çizmişlerdir. Böyle bir sonucun ortaya çıkması, çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun fen ve teknoloji öğretmenlerinin, bayan olmasından kaynaklanabilir. Aynı zamanda toplumumuzda öğretmenlik mesleği daha çok bayanlara tensip edildiği için, öğrenciler de fen ve teknoloji öğretmenlerini daha çok bayan olarak çizmiş olabilirler. Aykaç'ın (2012) Türkiye'de 4 ilde, 3.-8. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında da öğretmen çizimlerinde çoğunlukla cinsiyetleri bayan olarak gösterilmiş olup, nedenini okullardaki öğretmenlerin çoğunun bayan olması ile açıklamıştır.



Öğrenci 15

Araştırmada öğrenme ortamındaki yapılan etkinliklere baktığımızda öğrencilerin % 6,4'ü resimlerinde derslerin oyunla geçmesini istediklerini göstermişlerdir. Öğrencilerin % 43,2'si ise öğretmenlerini klasik sınıf ortamında ders işlerken, % 41,7'si öğretmenlerini dersi laboratuvar ortamında işlerken resmetmişlerdir. Bu sonuçlara baktığımızda yapılandırmacı yaklaşıma dayanan öğrenci merkezli bir fen eğitimi geçmemize rağmen, geleneksel yaklaşımda var olan klasik sıralı düzenli sınıf ortamlarının kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme ortamındaki malzemeleri etkinlik araç gereçleri ve teknolojik materyallerden daha çok sıra, masa, sandalye, tahta, tebeşir, kitap, kalem, defter olarak çizmeleri bu klasik anlayışın günümüzde hala devam ettiğini göstermektedir.

Öğrencilerin % 8,9'u fen ve teknoloji öğretmenlerini okul bahçesi, uzay objelerinin yer aldığı mekânlar gibi okul dışı öğrenme ortamlarında ders işlerken resmetmişlerdir. Bu da öğrencilerin fen ve teknoloji dersinin işlendiği yerde klasik okul ortamı dışında farklı arayışlar içinde olduklarını göstermektedir.

Resimlerdeki etkinliklerde ortaya çıkan en belirgin olan sonuç ise öğrencilerin % 61,2'sinin öğretmenlerini deney yaparken çizmeleridir. Bu da öğrencilerin çoğunun fen ve teknoloji öğretmenlerini laboratuvar ortamının bir parçası gibi algıladıklarını göstermektedir. Çoğu öğrenci resimlerinde deney yapılan derste çok eğlendiklerini ve dersin zevkli geçtiğini de belirtmiştir. Daha önce yapılan birçok çalışmada, öğretmenlerin derslerinde deney yaparak konuyu işlemelerinin öğrencilerin ilgisini çektiğini ve öğrenme isteklerini artırdığını ortaya koymuştur (Akgün, 2005; Aktepe ve Aktepe, 2009; Aycan, Aycan, Arı, Türkoğuz, 2001; Aydoğdu, 2000).



Öğrenci 45

Kaya ve diğerleri (2012) tarafından 65 ortaokul öğrencisiyle yapılan fen ve teknoloji öğretmenlerine yönelik görüş ve çizim çalışmasında da benzer sonuçlar görülmüştür. Bu da bu çalışmayı destekler niteliktedir. Araştırma bulguları çerçevesinde öğrencilerin zihinlerindeki ideal fen ve teknoloji öğretmenleri modellerinden yola çıkarak Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alan bilgilerinin yanı sıra, kişisel olarak çeşitli niteliklere de sahip olmasının gerektiği söylenebilir. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlayabilmeleri, güler yüzlü, sevecen, neşeli, hoşgörülü olmaları öğrencinin derse olan ilgisini de çekecek ve olumlu bir tutum kazanmasını sağlayacaktır. Günümüzde yapılandırmacı yaklaşımı temel alan bir fen eğitimi benimsenmişken, fen ve teknoloji öğretmenleri de bunu dikkate alarak mümkün olduğu kadar geleneksel sınıf ortamını terk etmeli ve laboratuvar veya ders ile ilgili materyallerin bulunduğu sınıf dışı ortamlarda ders işlemelidir.

Fen ve teknoloji öğretmenleri öğrencilerin derse olan ilgilerini ve öğrenme isteklerini artırmak için

öğrenme sürecinde sıkça deneylerle ve çeşitli etkinliklerle dersi yürütmelidir.

5. Kaynakça

- Acocella, A. R. (2002). Elementary School Students' Perceptions of the Ideal Teacher. Doctoral dissertation. Seton Hall University.
- Akgün, Ö. (2005). Bilgisayar Destekli Ve Fen Bilgisi Laboratuvarında Yapılan Gösterim Deneylelerinin Öğrencilerin Fen Bilgisi Başarısı Ve Tutumları Üzerindeki Etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1)
- Aktepe, V. ve Aktepe, L. (2009) Fen ve Teknoloji Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri: Kırşehir BİLSEM Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 69–80
- Alpaslan, S. (2008). "Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sergilediği Öğretim Davranışlarına İlişkin Algıları ve Öğrencilerin Bu Derse Karşı Geliştirdikleri Tutumları". Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı. Bolu.
- Aslan, M. ve Yakar, A. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanı Niteliklerine İlişkin Bilişsel Kurguları: Karşılaştırmalı Bir İnceleme. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Aycan, Ş., Aycan, N., Arı, E. ve Türkoğuz, S. (2001). Manisa Demirci Lisesi'nde Kimya Laboratuvar Uygulamalarının Kimya Dersi Başarısına Etkisi Üzerine Bir Çalışma. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi 2000, Bildiler Kitabı, 486-489. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Aydoğdu, C. (2000). Kimya Öğretiminde Deneylerle Zenginleştirilmiş Öğretim Ve Geleneksel Problem Çözme Etkinliklerinin Kimya Ders Başarısı Açısından Karşılaştırılması Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 19, 29 – 31.
- Aydoğdu, M. (2003). Ergenlerin Öğretmen ve İdeal Öğretmen Algılarının İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aykaç, N. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Resimlerinde Öğretmen ve Öğrenme Süreci Algısı. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164).
- Büyüköztürk, Ş. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (1. Baskı) Ankara: PegemA Yayınları.
- Çakmak, M. (2009). Öğretmen Adaylarının "Etkili Öğretmen" Nitelikleri Konusunda Düşünceleri. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153).
- Çalışkan, M., Işık, A. N. ve Saygın, Y. (2013). Öğretmen Adaylarının İdeal Öğretmen Algıları. *İlköğretim Online*, 12 (2), 575-584. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol12say2/v12s2m20.pdf> 16.03.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği Ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/149/cetin.htm 21.04. 2013 tarihinde erişilmiştir.
- Çoban, B., Devocioğlu, S., Aysan, H. A. ve Zirek, O. (2009). Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin İdeal Beden Eğitimi Öğretmeni Niteliklerine İlişkin Görüşleri. <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/150.pdf> 18.04.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Dilekmen, M. (2010). Etkili Eğitim İçin Etkili Öğretmenlik. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/viewFile/547/539> 16.03.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Duymaz, R. (2009). "İdealist öğretmen" in eğitim anlayışı. http://eprints.ibu.edu.ba/656/1/ISSD_2009_ProceedingAdditionalVol_p84-p88.pdf 15.03.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Gökçe, E. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 35(1-2), 111-119
- Hadley, G. (1996). The Culture Of Learning And The Good Teacher In Japan: An Analysis Of Student View http://www.bhamlive1.bham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/_language/teaching/HadleyRes.pdf 27.04.2013 tarihinde erişilmiştir.
- İpek, C. ve Tekbıyık A. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Bilimlerine Yönelik Tutumları ve Mantıksal Düşünme Becerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 102-117
- Kanmaz, F. (2008). "İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Başarılarında Öğretmen Yakınlık Davranışlarının Etkisi". Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı. İstanbul.
- Kaya, H.V., Gödek Altuk, Y. ve Bahçeci, D. (2012). Elementary School Students' Views and Images Concerning Science Teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 47, 433-438.
- Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, M. ve Genç, G. (6-9 Temmuz 2004). Eğitimci Gözüyle Öğretmen ve Öğrenci. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Korur, F. (2008). Multiple Case Study On How Physics Teachers' Characteristics Affect Students' Motivation In Physics. Doktora tezi. Middle East Technical University, The Graduate School Of Natural And Applied Sciences: Ankara.
- Soydal, G. (2006). Ortaöğretimde Olumu Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Başarısına Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri (Konya İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı. Ankara.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 239-259.

- Telli, S., Brok, P. ve Çakıroğlu, J. (2008). Öğretmen ve Öğrencilerin İdeal Öğretmen Hakkındaki Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33 (149).
- Totan, T., Aysan, F. ve Bektaş, M. (2010). Öğretmen Adaylarının Mizaç, Karakter ve Kimlik Özellikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 19-43.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel araştırma Yöntemleri*. (8) Ankara: Seçkin

Üniversite Destekli Bilsenler

Belma Karanlık*

Mustafa Yavuz**

Özet

Ülkelerin kalkınmasında, gelişmesinde ve dünya üzerinde kendini göstermesinde nitelikli gençlere her daim ihtiyaç olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Ülkemizin her bir köşesinde üstün ve özel yetenekleri çocuklarımız bulunmaktadır. Onlara ulaşmak, onlardaki cevheri ortaya çıkarmak emek ve uğraş isteyen bir iştir. Zekâ iyi yöne yönlendiğinde dünyada bir çağır açabilmekte; kötüye yönlendiğinde ise facialarla karşılaşılabilir. Bu ateş topunu değerli bir maden gibi işleyip yön vermek biz eğitimcilerin sorumluluğu altındadır.

Bu noktalardan hareketle kuruluşuna başlanan Bilim ve Sanat Merkezleri; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki öğrencilerin üstün yeteneklerini geliştirerek bilimsel düşünme ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, problem çözen bireyler haline gelmelerini, onlara gerçek yaşamda öğrenme fırsatları ve özel eğitim aktiviteleri yoluyla sağlayan bir eğitim kurumudur. Ülkemizin omurgasını oluşturacak nitelikli gençlerin yetişmesinde katkısı olan Bilim ve Sanat Merkezleri on yılı aşkın bir süredir eğitim vermektedir. Ülkemizde toplam 67 adet Bilsen eğitime devam etmektedir. Öğrencilerin eğitim sürecinde bulunan eğitimcilerin de öğrencilerin isteklerine cevap verebilmeleri için bilgi ve donanım bakımından diğer meslektaşlarından üstün olmaları gerekmektedir. Günümüzde baş döndürücü bir hızda gelişip değişen teknoloji ve diğer sistemlerde bilgi ve kullanılabilirlik düzeyi hemen hemen her gün değişebilmektedir. Bu bakımdan lisans düzeyi eğitim seviyesindeki öğretmenler yer yer yeterli olmayabilmektedir. Bilsenlere seçilen bu öğretmenlerimizin lisansüstü düzeyde eğitim almış olmaları, 'Nitelikli Bilsen Öğretmeni'ne giden en ideal yol olarak gözükmektedir. Araştırmamızda temel kaynak olarak ülke genelindeki tüm Bilsenlerde görev yapan kadrolu öğretmen sayısı, yüksek lisanslı ve doktoralı öğretmen sayısı çıkartılmıştır. Böylece bu merkezlerde görev yapan eğitim personelinin akademik düzeyi belirlenmiştir. Ayrıca ülke genelindeki Bilsenlerle ilgili fiziki durum bakanlığın stratejik plan ve resmi ibrazlarına dayanılarak belirlenmiştir.

Nitelikli gençlerin yetişmesi nitelikli eğitime bağlı olduğu gibi; nitelikli eğitim de ancak nitelikli eğitimci kadrosuyla verilebilmektedir. Bu eğitim kadrosunun oluşturulması, bu yönde yetiştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Bunun da ülkemizdeki kurumlar arası işbirliği ile gerçekleşmesi daha güzel sonuçlar doğuracaktır.

Anahtar Kelimeler: Bilsen, Üstün, Özel Yetenek, Lisansüstü

Art and Science Centres Supported by Universities

Abstract

It is inevitable that countries need qualified young people in order to progress, develop and prove themselves in the world. We have gifted and special talented children in every corner of our country. Reaching and discovering their potential require labour and struggle. When intelligence is well-managed, it can even lead new eras. However, when it is abused, we can face with catastrophes. We are, as educators, responsible for processing and managing these youths just like processing valuable mines.

Science and Art Centres are institutions that are founded to carry out required mission for these youths and aim to enhance gifted and talented students' skills at the pre-school, primary and secondary schools in order to raise them as individuals who are able to combine scientific thinking skills with aesthetic values, solve problems and have learning opportunities by means of special education activities. These institutions have been carrying out their education over ten years and make contributions to grow up qualified young people of our country. 67 Science and Art Centres are available in our country and educators of them are to have more knowledge than their colleagues to be able to respond their students' needs.

Today's technology and information systems change and develop so quickly that almost every day their usability level changes. Therefore, having bachelor degrees could not be sometimes enough for teachers. It seems that the optimal way would be formed by having master's degree to have qualified teachers at Science and Art Centres. The number of permanent staff at all centres and their academic level regarding master's and doctorate degrees were listed as main source of this study so that we managed to determine academic level of educators. Moreover, physical status of Science and Art Centres were identified by means of strategic plan and formal declarations of Ministry of National Education. Raising qualified youths bounds to qualified education and this could be only

* Isparta Bilim ve Sanat Merkezi, Türkiye, kbelma@mynet.com

** Dr., Isparta Bilim ve Sanat Merkezi, Türkiye, mustafay007@gmail.com

achieved by qualified educators. These educators need to be trained and supported. To achieve this, it would be more effective if the institutions could cooperate in our country.

Key Words: Science and Art Centres, Gifted, Special Talent, Master's Degree

1 Giriş

Ülkemizde eğitim ve öğretimin, üretim ve hizmet sektörlerindeki gelişmeye ve ihtiyaca ayak uydurması gerekmektedir. Eğitim sistemimizin yakın gelecekte endüstrinin insan kaynağı ve nitelikli beyin gücü sorununu çözemeyeceğini görmek pek zor değildir. Bir yandan Üstün yetenekli çocuklara ve gençlere, yeteneklerini geliştirme fırsatını sunmamak, öte yandan endüstrinin nitelikli eleman ihtiyacına cevap verememek, eğitim sistemimizin içerisinde kaygı yaratan bir boşluk haline gelmiştir. Bu noktalardan hareketle kuruluşuna başlanan Bilsem;

Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki öğrencilerin üstün yeteneklerini geliştirerek bilimsel düşünme ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, problem çözen bireyler haline gelmelerini, onlara gerçek yaşamda öğrenme fırsatları ve özel eğitim aktiviteleri yoluyla sağlayan bir eğitim kurumudur. Hedeflenen;

- Pratik ve gerçek yaşamdaki sorunları çözebilmek
 - Güncel yaşamın işlevi, süreçleri ve gerçekleri hakkında gerçekçi düşünebilmek
 - Günlük yaşamdaki sorunlarla, bütün yönleri ile başa çıkabilmek, yenilikçi öneriler, alternatif süreçler, yeni çözüm yolları yaratabilmek
 - Çeşitli iş alanlarındaki gereksinimlerin ve sorunların farkında olabilmek ve yenilikçi fikirler, teknikler, araçlar önerebilmek ve geliştirebilmek
 - Problemleri ihtiyaç analizi, planlama, bütçe hazırlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarından geçen projeler hazırlayarak çözebilmek
 - Estetik değerler ile bilimsel düşünmeyi birleştirerek sorun çözenin değerini anlayabilmek ve pratik gereksinimler için yaratıcı çözümler geliştirebilmek
 - Merkezin işlevi yakın çevrenin her türlü üretim, yapım, teknoloji, bilim, sanat ve hizmet ihtiyacına yönelik proje geliştirmek ve projeleri yaşama geçirmek olacaktır
- (<http://www.ustunyetenekliyiz.biz/baglantilar/Bilsem/neden-Bilsem.html>).

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 2013 yılında yayınlanan 2013 - 2017 Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planına göre önerilen eğitim modelleri, bilimsel araştırmaya dayalı, esnek, farklılıkları göz önüne alan, kaynakları (kişi, malzeme, mekân, mali vb.) en etkin şekilde kullanan, bireylerin yaratıcılıklarını kullanarak bir ürün ortaya koymalarına fırsat sağlayan etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine dayalıdır. Temel amaç, ülkemizin üstün yeteneklilerin eğitimi

ve istihdamı konusunda lider ülkelerden biri haline gelmesidir. Bu doğrultuda üstün yetenekliler konusunda yeni bir eğitim felsefesi oluşturmak, toplumda yeni bir anlayış geliştirmek, eğitim için Millî gelirden daha çok pay ayırmak, çalışmalarını hayat boyu öğrenme ve rehberlik ilkesi ışığında sürdürmek, alınan kararlarda ve uygulamalarda süreklilik ve tüm öğrenciler için fırsat eşitliği sağlamaktır.

Günümüzde, ülkemiz de dâhil olmak üzere pek çok ülkenin kalkınma hedefleri arasında, üstün yetenekli bireylerin kendi ilgi alanlarını, yeteneklerini, yaratıcılıklarını geliştirmelerine yönelik fırsatları artırmak, ülkelerine ve dünyaya yararlı birer vatandaş olmalarını sağlamak yer almaktadır.

2 Yöntem

Bu çalışmada literatür taraması, araştırma ve anket yöntemleri kullanılmıştır. Mevcut sistemdeki üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde rol alan eğitimcilerin durumları, kadro sayıları, yüksek lisans ve doktora düzeyleri ile üniversiteler arasında yapılabilecek işbirliklerinden bahsedilmiştir. Bununla beraber ülkemizde bulunan toplam Bilsem sayısı, bina sayıları gibi fiziki bulgulara da değinilmiştir. Daha sonraki aşamada ise daha kaliteli bir eğitim vermek için yapılması gerekenlerden bahsedilmiş ve buna dair çözüm önerilerine yer verilmiştir. Kaliteli eğitim vermek için, öğretmenlerin de alanlarında "iyi yetişmiş öğretmenler" olması gerektiği kaçınılmazdır.

3 Bulgular

Ülkemizin geleceğinin omurgasını oluşturacak nitelikli gençlerin yetişmesinde katkısı olan Bilim ve Sanat Merkezleri (kısaca Bilsem) on yılı aşkın bir süredir eğitim vermektedir. Bilim ve Sanat Merkezleri ülkemizdeki üstün ve özel yetenekli öğrencilere eğitim veren Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde açılmış olan eğitim merkezleridir. Amacı okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına devam eden üstün veya özel yetenekli öğrencilerin bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, problem çözen bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır. Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün resmi verilerine göre toplam 67 adet Bilim ve Sanat Merkezi eğitimine devam etmektedir. Bu merkezlere devam eden öğrenciler araştırma yaparak, deneyler yaparak, görerek ve yaşayarak öğrenmeye oldukça meraklıdırlar. Öğrencilerin eğitim sürecinde bulunan öğretmenlerin de öğrencilerin isteklerine cevap verebilmeleri için bilgi ve donanım bakımından diğer meslektaşlarından üstün olmaları

gerekmektedir. Lisans seviyesinde eğitim almış birinin ihtiyaca cevap verebilmesi için yeterli düzeyde bilimsel araştırma yapamaması veya yetersiz kalabildiği gözlemlenebilmektedir. Günümüzde baş döndürücü bir hızda gelişip değişen teknoloji ve diğer sistemlerde bilgi ve kullanılabilirlik düzeyi hemen hemen her gün değişebilmektedir. Bu bakımdan lisans düzeyi eğitim seviyesindeki öğretmenler yer yer yeterli olmayabilmektedir. Üniversiteler bünyesinde verilen yüksek lisans ve doktora eğitimleri, kişilerin araştırma ve kendini geliştirebilmesi için güzel ortamlar hazırlayabilmektedir. Bilsemlerdeki temel ihtiyacın da araştırma olduğunu düşünürsek, öğrencilere daha verimli çalışmaya yönlendirmeleri oldukça yararlı olacaktır.

Eğitim fakültelerinden yeterli düzeyde pedagojik formasyonlarını lisans eğitimleri sürecinde tamamlayan öğretmenler; üstün ve özel yetenekli öğrencilere, ilgili formasyonu almayan bir üniversite mezununa göre kıyaslanamayacak ölçüde iyi düzeyde yaklaşabilmektedirler. Bilsemle seçilen bu öğretmenlerimizin lisansüstü düzeyde eğitim almış olmaları, 'Nitelikli Bilsem Öğretmeni'ne giden en ideal yol olarak gözükmektedir.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde proje tabanlı çalışmak esas olduğu için fazla sayıda görsel ve deneysel materyale ihtiyaç olmaktadır. Gelişmiş laboratuvarlar, donanımlar, ders materyalleri ve kaynak dokümanlar imkânlar bazında üniversite bünyelerinde daha kapsamlı bir şekilde yer almaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin ve eğitimcilerinin bu kaynakları kullanabilmeleri için gerekli kolaylıkların sağlanarak uygun ortamların yaratılması yeni projeler üretilmesine katkı sağlayacağı kaçınılmazdır. Üniversite ve Bilsemlerin ortaklaşa çalıştığı illerde bunun güzel ve bir o kadar da yararlı sonuçlar doğurduğu bilinmektedir. Bu sayede ortaya hem yeni ürünler çıkmasını hem de üstün ve özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi sağlanabilir. Öğrencilerin bu materyallere kolay ulaşabilmesini sağlamak, öğretmenlerinin de üniversite bünyesinde yüksek lisans ve doktora yapmasını kolaylaştırmak buna ilaveten gerektiği zaman üniversite personeli ile işbirliği içerisinde çalışmak için Bilim ve Sanat Merkezi binalarının üniversite kam-

püslerinde olması farklı bir alternatif düşünce olabilir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nun 25.07.2007 tarih ve 3562 sayılı makam onayı ile Bilim ve Sanat Merkezlerine atanacak öğretmenler için belirli kriterler oluşturulmuştur. Bunlardan, "son yıla ait sicil notu iyi olmak kaydıyla, son üç yıllık sicil notları ortalamasının iyi olması" şartı ile Akademik Lisansüstü Eğitim Sınavından (ALES) sözel bölümler için 60 puan ve sayısal bölümler için ise 65 puan almış olmak" şartını taşımayanlara başvuru hakkı verilmemiştir. Bunların yanında, "kendi alanında veya üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi alanında üniversitelerin doktora ve yüksek lisans programlarını bitirmiş olmak", "yabancı dil bilmek", "hakemli dergilerde yayınlanmış yazıları bulunmak", "alanında yayınlanmış kitabı olmak", "ulusal ve uluslararası alanda proje ekibinde yer almak", "lisans bitirme notu", "kendi alanında lisans, lisansüstü veya doktora düzeyinde eğitime devam ederken, üstün yetenekli çocukların eğitimi alanında ders almış olmak", "ulusal ve uluslararası kongrelerde bildiri sunmuş olmak", "uzman veya başöğretmen unvanlarına sahip olmak" gibi eleme kriterleri de saptanmıştır. Geliştirilen kriterlerin her biri bilim ve sanat merkezlerinde nitelikli öğretmen istihdamına yönelik düşünülmüş önemli parametrelerdir (Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017).

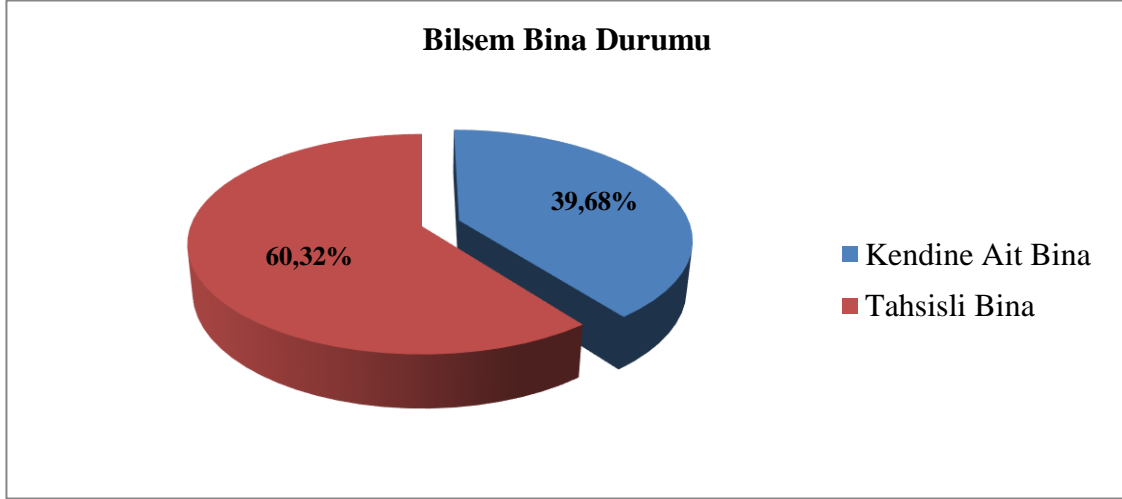
Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Genel Müdürlüğü yetkililerinin ülke genelinde bölge bölge yaptığı çalışmalarla; başarılarını ibraz eden öğretmenler sıralamaya konularak belirlenen kontenjanlar dâhilinde eğitime alınmışlardır. Bu eğitimler esnasında öğretmenler sınava tabi tutulmuşlar, ayrıca öğretmenlere çeşitli projeler hazırlatılarak topluluk önünde projelerini sunup savunmuşlardır. Son aşamada ise Ankara'da bakanlık yetkililerinin ve her branşla ilgili uzmanların nezaretinden oluşan ekip tarafından mülâkata alınmışlardır. Tüm bu yoğun kriterler sonucunda Bilim ve Sanat Merkezlerine üstün standartlarda eğitimci alımı 3 yıl boyunca bakanlık ataması ile gerçekleştirilmiştir. Bilim ve Sanat Merkezleri'nin öğrenci ve öğretmen sayıları cinsiyete bağlı olarak Tablo 1'de, bina varlıkları ise Tablo 2'de verilmiştir (Şekil 1).

Tablo 1. Bilim ve Sanat Merkezlerinin Öğrenci - Öğretmen Durumu
(<http://www.ustunyetenekliviz.biz/baglantilar/Bilsem/neden-Bilsem.html>)

Okul Sayısı	Derslik Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı		
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
63	599	10.807	5.656	5.151	712	454	258

Tablo 2. 63 Bilim ve Sanat Merkezinin Bina Durumu
(T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2011 Yılı Faaliyet Raporu)

Kendine Ait Bina	Tahsisli Bina
25 Adet	38 Adet



Şekil 1. 2011 Yılı MEB Faaliyet Raporuna Göre Bilsem Bina Bilgileri

2013-2017 Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planına göre ülke genelinde toplam 60 ilde 66 (Planın hazırlandığı tarihte) Bilim ve Sanat Merkezinin üstün yeteneklilere yönelik eğitim hizmeti verebilme potansiyeline sahip olduğu belirtilmiştir. Yine aynı stratejik plana göre eğitsel tanılamaya yönelik toplam 218 adet Rehberlik ve Araştırma Merkezinin ortam ve yetişmiş personel açısından üstün yeteneklileri objektif tanılama sürecinde hizmet verebilme potansiyelinin olduğu belirtilmiştir.

Tablo 3'teki veriler 20.04.2010 tarihli ve 1413/82 sayılı yazıyla bilim ve sanat merkezlerinden alınan bilgiler ışığında hazırlanan ve 23 Haziran 2010 tarihinde yayınlanan Bilim ve Sanat Merkezleri Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi İç Denetim Raporu'ndan derlenmiştir. Buna göre, Türkiye genelindeki Bilsemlerde görev yapan 527 kadrolu öğretmenlerden 235 tanesinin yüksek lisanslı, 31 tanesinin de doktoralı olduğu belirtilmektedir. Ancak söz konusu raporda yüksek lisans ve doktoralı olan personelin kadrolu olup olmadığı belirtilmemiştir.

Tablo 3. 48 Bilim ve Sanat Merkezinin Kadrolu Öğretmen Akademik Eğitim Durumu

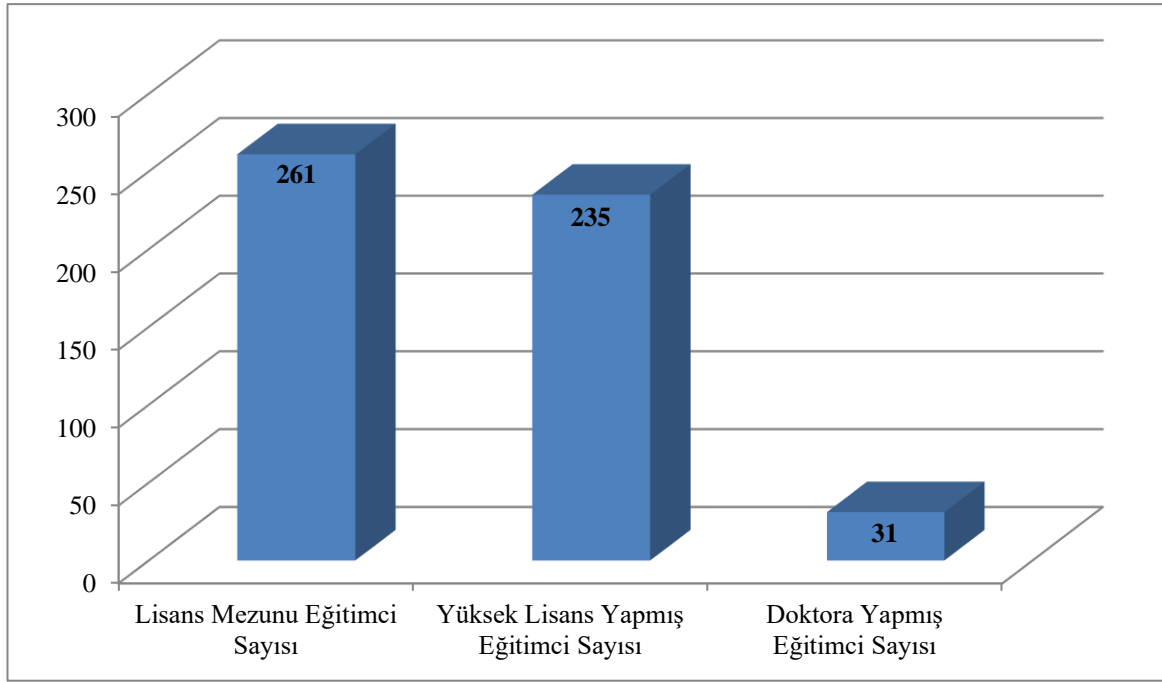
Lisans Mezunu	Yüksek Lisans Mezunu	Doktora Mezunu
261	235	31

Tablo 4'te belirtildiği gibi, Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan üniversite mezunu kadrolu personelin binde 1'i doktoralı, binde 49'u yüksek lisanslı, bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan üniversite mezunu personelin ise binde 8'i doktoralı, binde 406'sı ise yüksek lisanslı olarak görülmektedir (Şekil 2). Sonuç olarak, bilim ve sanat merkezlerinde dok-

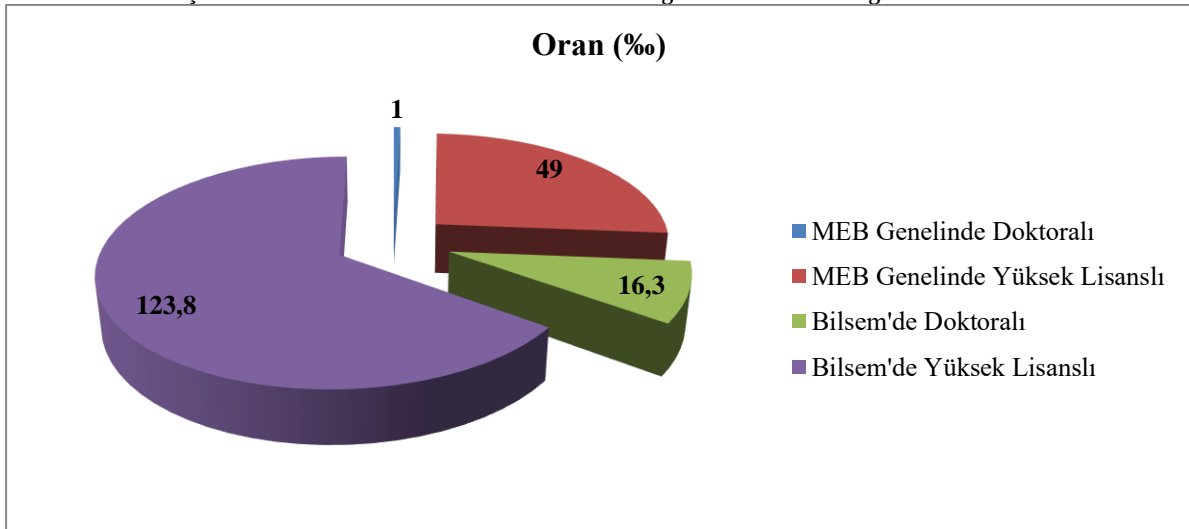
toralı personel oranı Millî Eğitim Bakanlığı ortalamasının 12 katı, yüksek lisanslı personel oranı yaklaşık 10 katı büyüklüğündedir (Şekil 3) (Bilim ve Sanat Merkezleri Süreci Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi İç Denetim Raporu 2010).

Tablo 4. MEB – BİLSEM Öğretmenleri

Öğrenim Durumu	Adet	Oran (%)
MEB Genelinde Doktoralı	675	1
MEB Genelinde Yüksek Lisanslı	25.564	49
Bilsem' de Doktoralı	31	16,3
Bilsem' de Yüksek Lisanslı	235	123,8



Şekil 2. 48 Bilim ve Sanat Merkezinin Kadrolu Öğretmen Akademik Eğitim Durumu



Şekil 3. MEB – BİLSEM Öğretmenleri Akademik Eğitim Durumu

Türkiye genelinde bulunan 67 adet Bilim ve Sanat Merkezlerinden sözlü olarak alınan bilgilere göre Bilssem'lerde görev yapan kadrolu öğretmenlerin (idareciler dâhil) Yüksek Lisans ve Doktora eğitim bilgileri Tablo 5'te verilmiştir. Bilim ve Sanat Mer-

kezlerinin kadroları tayin, kurum değişikliği, eğitim durumunun değişmesi gibi sebeplerle günden güne değiştiğçe, söz konusu veriler de değişebilmektedir.

Tablo 5. 67 Bilim ve Sanat Merkezinin Kadrolu Öğretmen Akademik Eğitim Durumu

Toplam Kadrolu Eğitimci Sayısı	Yüksek Lisans Yapmış	Doktora Yapmış
571	231	29
	+11 Devam Ediyor	+17 Devam Ediyor

Ülkemizde bulunan toplam 67 Bilim ve Sanat Merkezinden alınan bilgiler ışığında bir kısım öğretmen ve idarecinin de yüksek lisans ve doktora eğitimlerine devam ettikleri, bir kısmının çift dalda yüksek lisans yaptıkları, az sayıda da olsa bazı öğretmenle-

rin doktora sonrası programlara katıldığı belirtilmiştir.

4 Tartışma

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 20.04.2010 tarih

ve 1413/82 sayılı yazısıyla 48 Bilim ve Sanat Merkezi üzerinden alınan bilgiye göre, Türkiye genelindeki Bilsem’lerde görev yapan 527 kadrolu öğretmenlerden 235 tanesinin yüksek lisanslı, 31 tanesinin de doktoralı olduğu tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitim sahibi eğitimcilerin genelinde proje hazırlamaya yatkın oldukları gerek bireysel iletişim gerekse merkezlerin internet siteleri incelendiğinde bariz bir şekilde gözlemlenebilmektedir. Bu durum yüksek lisans ve doktora eğitimi almayan her öğretmenin proje üretememesi anlamına gelmediği gibi görev yapan tüm lisansüstü eğitimcilerin tamamının da diğerlerine oranla daha üstün çalıştıkları anlamına gelmemelidir. Aralardaki istisnai durumları da düşündüğümüzde tüm insanların eğitilmiş ya da eğitimsiz olarak sonuçta bir birey oldukları ve bu bireylerin olumlu ve olumsuz taraflarının olabileceği de unutulmamalıdır. Asıl olan tüm eğitimcilerin eğitim seviyesi farkı gözetilmeksizin görevlerini layıkıyla yerine getirmelerini temel felsefe olarak kabul etmeleri gerektiğidir. 2008 yılında Bilsem’lere öğretmen alımı için yapılan elemelerle bu merkezlere atanan nitelikli öğretmenlerin daha verimli çalışmalar yaptıkları gözlenmiştir.

5 Sonuç

Nitelikli bilimsel çalışmanın, yine nitelikli ve akademik olarak daha fazla eğitim almış eğitimcilerce

yapıldığı düşünüldüğünde Bilsem’lerde görev yapan eğitim personellerinin lisansüstü eğitim seviyesinde öğrenim gördüğü zaman bilimsel çalışmalara daha yatkın olacağı görüşü benimsenmektedir. Üniversitelerin Bilsem’lerdeki öğretmenlere yüksek lisans ve doktora yapmaları için teşvik sağlamaları gerekmektedir. Bilsem öğretmenlerine yüksek lisans ve doktora için özel kontenjanlar oluşturularak öğretmenlerin bundan yararlanması sağlanabilir. Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışan her eğitimcinin kendi alanında ya da kendi alanına en yakın branşta yüksek lisans ya da doktora yapması için mekân ve yer farkı gözetilmeksizin gerekli desteğin verilmesi; ilgili tedbirlerin de ivedi olarak alınması sağlanmalıdır. Gerekirse konuyla ilgili YÖK ve Millî Eğitim Bakanlığının ortaklaşa çalışmalarıyla kanun ve yönetmelikler hazırlanmalıdır.

Çok iyi bir şekilde bilinmelidir ki; bizim en büyük hazinelerimizden olan üstün ve özel yetenekli bireylerin geleceğimizi en iyi şekilde temsil edebilmelerini sağlamak için tüm kurumların el ele vererek ortaklaşa somut adımlar atması gerekmektedir.

Nitelikli gençlerin yetişmesi nitelikli eğitime bağlı olduğu gibi; nitelikli eğitim de ancak nitelikli eğitimci kadrosuyla verilebilmektedir. Bu eğitim kadrosunun oluşturulması, bu yönde yetiştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir.

Kaynakça

2011 Yılı Faaliyet Raporu T.C. Millî Eğitim Bakanlığı

Bilim ve Sanat Merkezleri Süreci (Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi) İç Denetim Raporu T.C. Millî Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı 23 Haziran 2010 – 2010/14

<http://www.ustunyetenekliyiz.biz/baglantilar/Bilsem/neden-Bilsem.html>

Millî Eğitim Bakanlığı İstatistikleri Örgün Eğitim 2011-2012

Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013 - 2017 T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Yeni Biyoloji Ders Programları Hakkında Biyoloji Öğretmenlerinin Tutumları (İzmir Örneği)

Rıdvan KETE*

Yasemin HORASAN**

Özet:

Biyoloji programları iletişim ve teknolojideki gelişme ve yeniliklere uymalıdır. Verimliliği arttırmada, eğitim-öğretimin temel faktörü olan öğretmenlerin görüşlerinden, karşılaştıkları sorun ve tutumlarından faydalanılmalıdır. Böylece programlar güncel, uygulanabilir olabilir.

Araştırmayla, yeni biyoloji ders programlarının gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Tarama yöntemi kullanılmıştır. İzmir’de rastgele seçilen 60 bayan, 19 erkek öğretmene 20 maddelik 5’li likert tipi tutum ölçeği uygulanmıştır. Ölçek; öğretmenlere uygulanan açık uçlu sorular ve uzman öğretim elemanı görüşlerinden faydalanarak hazırlanmıştır. Verilerin analizinde güvenilirlik α : 0.8755, madde yükleri 0.530-0.813 bulunmuştur. Varimax döngüsü ile 3 alt boyut oluşmuştur. Alt boyutlar; içerik değerlendirme, öğrenci kazanımları, öğrenci ölçme ve değerlendirme olarak belirlenmiştir. Maddelerinin frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. SPSS11 ile değişkenlerle anlamlılıkları incelenmiştir.

Bulgular: Verilerin değerlendirmesinde öğretmenlerin birçok maddede kararsızlıkları görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre tutumlarda bayan öğretmenlerde alt boyutların bazı maddelerinde anlamlılık ilişkisi vardır.

Sonuç: Öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, hizmet içi eğitimin yeterli olmadığı, Meslek liselerinde teorik derslerde ilginin azaldığı, Meslek liselerinde ders kitaplarının uygun olmadığı görüşleri ön plana çıkmaktadır. Böylece programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin ortaya çıkan sorunların belirlenerek, çözümler oluşturulmasına çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Biyoloji, Yeni program, öğretmen tutumları.

Biology Teachers' Attitudes About the New Biology Curricula

Abstract

Biology education programs must demonstrate changes and developments in communication and technology. To improve the efficiency of education, utilized that the teachers' views of education and training is a key factor encountered problems and attitudes. Thus, the programs may be more up to date and feasible.

In this study, to try to identify the problems faced by teachers in implemented new biology programs. Screening method used in this study. Five-point Likert scale of 20 questions was administered to teachers who randomly selected from Izmir, 60 female (20 people in Anatolia high school, 20 people in vocation high school and 20 people in high school) and 19 male teachers. scale prepared with utilizing asked open-ended questions to teachers and expert opinions of academic staff. Reliability of the data obtained from the analysis was $\alpha=0,8755$, material loads 0,530-0,813. Varimax cycle consists of three sub-dimensions. sub-dimensions; content değerlendirme, student outcomes, assessment and evaluation in evaluated. Frequencies and percentages of items were calculated. In addition, variables significant relationships were investigated with SPSS 11. Results: The evaluation of the data opdukları teachers are unstable in many articles. Some of the sub-dimensions according to gender attitudes of female teachers is a significant relationship.

Conclusion: Teachers do not have enough information about the program. In-service training is not enough. Vocational schools decreased interest in theoretical courses. Vocational schools is not appropriate books. Thus, to identify and create solutions to problems teachers are experiencing that who practitioner programs.

Keywords: Biology, new programs, teachers' attitudes

* DEÜ. Buca Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği Buca/İzmir. e-mail: ridvan.kete@deu.edu.tr

**MEB. İzmir Anadolu Lisesi Öğretmeni Karabağlar/İzmir. e-mail: yaseminhorasan@hotmail.com

Giriş

Teknoloji ve iletişimdeki ortaya çıkan değişim ve gelişmeler toplumsal yapıda geleceğe yön verecek olan öğretimi de etkilemektedir. Biyoloji dersi öğretim programlarının da değişen ve gelişen bilim ışığında güncelleştirilerek yenilenmesi gerekmektedir. Eğitim programı, günümüzde istendik hedef ve davranışların kazanılması için stratejilerin belirlendiği bir planlama olarak Taba ve Tyler tarafından benimsenmektedir. Bu görüş pek çok davranışçı ekol ve sistem yaklaşımına eğilimli eğitimciler tarafından paylaşılmaktadır (Demirel, 2009).

Toplumdaki değişimlerle yenilenen biyoloji bilimine paralel olarak ders programlarının aynı kalması düşünülemez. Bu bağlamda biyoloji ders programlarındaki içerik ve sunum şekilleri etkilenmektedir. Araştırmacı Karatepe (2004)'ye göre belirlenen içerik, hedef ve davranışlar öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, öğrenim yaşantılarına uygulanabilir, sosyal ve kültürel gerçeklerle tutarlı, kapsamlı, sınırlı, geçerli, önemli ve öğrenilebilir olduğu açıklanmaktadır. Araştırmalara göre, programların güncel yaşamda sık karşılaşılan konular, temel alınarak, uygulanabilirliği yüksek programların yapılması gerekliliğinden bahsedilmektedir. Aynı şekilde eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasında program değerlendirilmesinde öğretmen adaylarının görüşlerine dikkat edilmelidir (Cansaran, 2004). Doğan (1997), yaptığı araştırmada, günümüzde bilginin hızlı artmasıyla öğretim programlarına alınacak konuların seçilmesinde güçlükler ortaya çıkmaktadır. Bu seçimlerde önemli nokta konuların belirlenmesi, hedeflerle ilişkili, tutarlı ve hedefleri gerçekleştirecek nitelikte olmasıdır. İçeriği öğretim sırasına göre sıralarken dikkat edilmesi gerekli önemli nokta eğitimin verimliliği şeklinde açıklamaktadır. Aynı şekilde çocukların zihinsel gelişim düzeylerinin üzerinde verilecek bir fen eğitimi ile anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi de zorluğundan bahsetmektedir.

Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin genellikle yeni programlar ve bu programlar içerisinde önerilen yeni öğretim yaklaşımlarını planladığı gibi uygulamadıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin tutum ve inançlarının programların sınıf içinde başarılı bir şekilde uygulanmasında önemli bir rol oynadığı birçok araştırmacı tarafından ortaya konulmaktadır (Crawley ve Salyer, 1995; Tobin, 1987). Huinker ve Madison (1997), fen bilgisi eğitimi alanında yaptığı araştırmada, öğretim programlarının, öğretmenlerin fen bilgisine ve fen bilgisi öğretimindeki davranışlarının şekillenmesinde önemli rol oynadığı belirtilmektedir. Gökdere ve Keleş (2004), yaptığı araştırmada öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça kendi oluşturdukları ders notlarına veya sınav sistemine paralel test kitaplarına yöneldiğini dile getirmiştir.

Programların uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerin görüşlerinden faydalanılarak içerik boyutunda ortaya çıkan eksiklikler ve bunların giderilmesi yönündeki öneriler ortaya konulmaktadır (Karatepe, 2004, Kırıkkaya, 2009). Bu bağlamda eğitim programının değerlendirilmesinin temel amacı, programın etkinliği hakkında görüş oluşturmak, programdaki eksikliklerin tespit etmek ve düzeltilmesini sağlamaktır.

Programların daha güncel, uygulanabilir olması için program düzenleyicilerinin mutlaka öğretmenlerin görüşlerini alarak bunlardan faydalanmaları gerekmektedir. Bu araştırmalar öğretmenlerin program geliştirme ve planlamalarına doğrudan doğruya katılmaları gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca programların eksik yönlerinin tamamlanması ile kalite ve verimlilik artırılması sağlanabilir.

Bu araştırmanın amacı; 2008 -2009 öğretim yılında uygulamaya başlayan orta öğretim biyoloji ders programlarının amaçlarına uygun olarak gerçekleştirilmesinde biyoloji ders öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları belirlemeye çalışmaktır.

Problem Cümlesi:

Biyoloji ders programının hedeflerine ulaşılmasında; "Biyoloji Ders Programları Hakkında Biyoloji Öğretmenlerinin Tutumları (İzmir Örneği)" nelerdir?

2.Yöntem

2.1 Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada yöntem olarak tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile öğretmenlerin biyoloji ders programlarında karşılaştıkları sorunları belirlemeye çalışıldı.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi:

Araştırmanın evrenini İzmir ili liselerinde görevli biyoloji öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İzmir ili Büyükşehir hudutları içerisindeki 2010-2011 öğretim yılında liselerde görev yapmakta olan biyoloji öğretmenlerinden rastgele seçilmiş 90 öğretmen oluşturmaktadır. 11 ölçek, uygun olmadığından çıkarılmıştır. Geriye kalan 79 öğretmenin 60 ı bayan, 19 erkek öğretmendir. Bayanlar 20 şer kişi Anadolu, Klasik ve Meslek lisesinde, erkeklerin 2 si Anadolu, 11 Klasik ve 6 sı meslek lisesinde görev yapmaktadır.

2.3.Veri Toplama:

Bu araştırmada Anadolu lisesinde öğretmenlik yapmakta olan araştırmacı tarafından öncelikle literatür taraması yapılarak ders programlarıyla ilgili araştırmalar incelenmiştir. Daha sonra biyoloji ders programları incelenerek değerlendirilmiştir. Bu araştırmadan sonra DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünde lisansüstü programlarında yer alan Biyoloji

ders programları incelenmesi dersinde öğretim programı incelenmiştir. Bu ön araştırmadan sonra, uzman öğretim elemanlarının görüşleri alınarak 10 sorulu açık uçlu ölçek hazırlanmıştır. Bu sorular İzmir Anadolu Lisesinde görev yapmakta olan 3 biyoloji öğretmenine uygulandı. Elde edilen verilerin değerlendirilmesi ile liselerde uygulanmakta olan yeni biyoloji ders programına ait öğretmen tutum ölçeği geliştirildi. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ait 4 madde değişkenleri oluşturmaktadır. İkinci bölümde ise 20 maddelik 5'li likert tipi tutum ölçeği yer almaktadır. Ölçeğin maddeleri olumlu ve olumsuz olarak düzenlenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi:

Uygulanan 5'li likert tipi ölçeğin geri dönüşümleri incelenmesi sonucunda; 5 adet ölçek yarım doldurulmuş, 2 ölçek 2 madde işaretlenmiş, 4 ölçek maddeleri okunmadan tek sütun olarak işaretlendiği görülmüştür. Bu 11 adet veri uygun olmadığı düşünülerek analizden çıkarılmıştır. Geriye kalan 79

ölçeğin veri analizine uygun olduğu tespit edilmiştir.

Veri analizine uygun olan 79 adet 5'li likert tipi ölçek olumlu ve olumsuz maddelerine göre puanlama yapılarak SPSS 11 hazır programda analizleri yapılmıştır. Öncelikle ölçeğin güvenilirlik hesaplamasında α : 0.8755 olarak bulunması ölçeğin kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Ayrıca madde faktör yüklerinin 0.530 ile 0.813 arasında olduğu ve böylece bütün maddelerin ölçek için uygunluğu belirlenmiştir. Böylece güvenilirlik ve madde analizi uygun olan bu ölçek daha sonra geniş kapsamlı olarak biyoloji öğretmenlerine uygulanabilir niteliktedir.

Ölçekteki çok sayıda maddeyi daha az sayıda faktörle ifade edebilmek için varimax döngüsü yapılarak 3 alt boyut oluşmuştur. Oluşan alt boyutlardaki maddeler içeriklerine göre isimlendirilmiştir. Her alt boyutun güvenilirliği ve varyansları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Alt Ölçeklerin Güvenirlik Sonuçları

Alt Ölçekler	Madde Sayısı	Madde Korelasyonu En yüksek	En düşük-	Alpha	
1.Alt Ölçek; İçerik Değerlendirme Ölçek;	2.Alt 12	0.576	0.813	0.530	0.895
Öğrenci Kazanımları	4	0.785	0.603	0.685	0.709
3.Alt Ölçek; Öğrenci Ölçme-Değ.	4				0.821
Ölçeğin Tümü	20	0.530	0.813		0.875

Bu alt boyutlar:

- 1.Alt boyut; İçerik değerlendirmesi (12 maddeden),
- 2.Alt boyut; Öğrenci kazanımları (4 maddeden),
- 3.Alt boyut; Öğrenci ölçme değerlendirme (4 maddeden) oluşmaktadır.

3.Bulgular

Elde edilen verilerin analizinde varimax döngüsüyle oluşan alt boyutların kendi içinde değerlendirilmesi yapılmıştır. Öncelikle ölçeğin genel değerlendirilmesinde öğretmenlerin ölçek maddelerini değerlendirmede birçok madde de %20-25 oranında kararsız kaldıkları görülmektedir.

Tablo 2. Tutumlarda Kararsızların Yüksek Olduğu Tutum % Oranları

Madde	Bayan Toplam	Bayan Anadolu Lisesi.	Bayan Klasik Lise	Bayan Meslek Lisesi	Erkek Toplam
1.Program öğrenciyi merkeze alarak hazırlanmış.	19	15	30	10	20
4.Kazanımlar toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun değildir.	20	20	20	25	15
5.Program diğer fen derslerine paralel hazırlanmış.	31	35	20	45	25
7.Alternatif ölçme teknikleri yanlış öğrenilen bilgileri düzeltmeye olanak sağlamamaktadır.	22	25	30	20	10
8.Kazanımlar öğrenciler tarafından yapılandırılabilir.	18	5	25	15	25
11.Program yapısı ve amacı öğretmenler tarafından bilinmemektedir.	25	15	40	20	25
12.Ölçme teknikleri, öğrenci kazanımları tam ölçülebilir.	25	20	35	20	25
13.Program öğrenciler arasındaki ilgi ve yetenek farklılıklarını dikkate alınarak hazırlanmış.	25	25	30	15	30
16.Kazanımlar programın genel amaçlarıyla tutarlı değildir.	20	15	25	15	25
17.Biyoloji programı öğrencileri bilimsel açıdan biyoloji okur-yazar bireyler yapacak niteliktedir.	25	25	30	30	15
19.Program yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun hazırlanmış.	22	25	25	20	15
20.Program öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.	24	35	30	15	15

Öğretmenlerin ölçekte okul türlerine göre kararsızlık oranları tablo 2’de görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi 4.Kazanımlar, toplum beklentilerine ve ihtiyaçlarına uygun değildir, maddesinde toplamda %20, bayan öğretmenlerin %22, erkek öğretmenlerin %16 si kararsız kalmaktadır. Aynı maddede bayan öğretmenler %43, erkek öğretmenler %63 katılıyorum demektir. 20. Program öğrencilerin gelişme düzeylerine uygundur, maddesinde olumsuzlar toplam öğretmenlerde %28 iken bayan öğretmenlerde %33, erkek öğretmenlerde %16 bulunmuştur.

Yapılan analizlerin değerlendirme sonucunda 2. Alt boyut olan kazanımlara ait elde edilen sonuçlar tablo 3’de görülmektedir. Bu tabloda cinsiyete göre ve okul türüne göre frekanslar belirlenmiştir. Bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre 4., 8. ve 20 maddelerde olumsuz tutumlar ortaya koyarken 16.maddede denk bir tutum oluşmuştur. Bunun yanında bayan öğretmenlerin çalıştığı okullara göre kazanım maddelerinin frekanslarının yüzdeleri incelendiğinde, meslek lisesi biyoloji öğretmenlerinde katılıyorum ters yönlü olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Kazanımlar İle İlgili Tutumlardaki Frekans Dağılımları

Madde	Bayan Anadolu L.					Bayan Klasik L.					Bayan Meslek L.					Erkek Toplam																																		
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5																														
4	2	7	4	6	1	0	6	0	8	4	7	1	0	3	2	7	5	6	0	0	5	2	10	3	3	1	1	9																						
8	-	11	-	2	-	1	1	-	3	-	7	-	-	3	-	14	-	0	0	-	8	-	6	-	-	5	-	9	-	1	4	-	9	-	3	-	-	5	-	2	-	2	3	-	1	-	3			
16	7	-	2	-	9	-	3	-	6	-	0	6	-	0	0	-	11	-	5	-	4	-	0	4	-	0	1	-	6	-	3	-	8	-	2	-	11	-	1	0	-	11	-	5	-	1				
20																																																		

3.alt boyut maddelerinin oluştuğu ölçme ile ilgili analiz sonuçlarına ait değerler tablo 4’de görülmektedir. Burada 7. Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri öğrencilerin yanlış öğrendikleri bilgileri düzeltmeye olanak sağlamamaktadır, maddesinde toplamda %21, bayan öğretmenlerde %25, erkek öğretmenlerin %10 kararsız olarak değerlendirdik

leri belirlenmiştir. 12.Ölçme değerlendirme teknikleri ile öğrenci kazanımları tam olarak ölçülebilir,

maddesinde toplamda, bayan ve erkek öğretmenlerde %25 kararsız oldukları sonucu orta çıkmıştır. 18. Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri ile yanlış yapılandırılan bilgilerin düzeltilmesi sağlanmaktadır, maddesinde bayan öğretmenlerden Anadolu Lisesinde %10 katılmıyor iken, klasik lisede %30, meslek lisesinde %25 oranında katılmıyor. Ayrıca ölçme alt boyutundaki maddelerde meslek lisesi öğretmenlerinin maddelere olumlu katılım oranı gittikçe azalmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Ölçme İle İlgili Tutumlardaki Frekans Dağılımları

Madde	Bayan Anadolu			Bayan Klasik L.			Bayan MeslekL			ErkekToplam																																									
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2																																								
7	9	3	7	5	4	1	2	1	0	7	6	6	1	5	9	2	5	4	8	1	1	2	1	5	2	10	1	8	8																						
12	18	1	6	10	0	4	4	3	3	0	0	3	7	10	1	8	8	1	10	4	5	0	3	0	1	2	5	11	1	0	2	4	12	0	1	5	1	12	1	0	2	3	3	11	1	10	1	1	3	14	0

Tablo 5’de görüldüğü gibi Biyoloji öğretmenlerinin yeni ders programlarına yönelik tutum puanları incelendiğinde aritmetik ortalamaların erkek ve bayan biyoloji öğretmenlerinde 3.22 ye 3.11 olduğu görülmektedir. Fakat bayan öğretmenlerin çalıştığı

okullara göre incelendiğinde bayan öğretmenlerden Anadolu Lisesi 3.32, klasik lise 3.20, Meslek lisesi 2.83 bulunmuştur. Bayan biyoloji öğretmenlerinde meslek liselerinde aritmetik ortalamasının düşük olması dikkati çekmektedir.

Tablo 5. Yeni Ders Programlarına Yönelik Öğretmenlerin Tutum Puan Dağılımı

N		Arit. Ort.	Ranj	Min.-Max.	Varyans	Alfa					
60	Bayan	3.11	3.32	1.48	1.75	1.85-3.70	1.95-3.70	0.15	0.19	0.87	0.89
	20B.Anad.	3.20	2.83	1.75	1.42	1.95-3.70	1.85-	0.22	0.17	0.69	0.79
	20B.Klasik	3.26	1.73			3.28	1.89-3.63	0.19		0.88	
	20B.Meslek	19	3.22	1.62		1.85-3.70		0.15		0.78	
	Erkek										
	79 Toplam										

Öğretmen tutumlarına ait ölçeğin SPSS11 programında analizleri Anova ile yapılarak değişkenlere ait anlamlılık ilişkileri incelendi. Elde edilen sonuçlarda değişkenlerden öğretmenlerin mezun olduğu okul türü ve cinsiyet yönünden bir anlamlı ilişki ortaya çıkmamıştır. Çalıştıkları okul türü değişkeninde 4.madde q:0.029, 18.madde q:0.001 ve 12.madde q:0.048 bulunmuştur. Bu maddeleri hepsi kazanım alt boyutuna aittir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri değişkenine göre anlamlılık ilişkileri incelendiğinde, öğrenci kazanımları ile ilgili 2. Alt boyuta ait 4. Madde q:0.011, 8. Madde q:0.019, 16. madde q:0.002, ölçme değerlendirme alt boyutuna ait 7.madde q:0.011, 12.madde q:0.001, 18.madde q:0.024 bulunarak anlamlılık oluşturmaktadır.

4. Sonuç ve Tartışma

Biyoloji öğretim programı hakkında biyoloji öğretmenlerinin tutumlarının araştırılması sonucunda elde edilen bulgularda bazı önemli noktalar ortaya çıkmaktadır. Öncelikle ölçeğin genel değerlendirilmesinde kararsız olma oranlarının yüksekliği dikkati çekmektedir. Öğretmenlerdeki bu kararsızlıklar yeni programlar hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları düşüncesini oluşturmaktadır. Program uygulamaları başlamadan önce seminer ve hizmet içi eğitimlerinin yeterli olmadığını göstermektedir. Bu

değerlendirmeler doğrultusunda bütün branş öğretmenlerinin program uygulamaları başlamadan önce yeterli seminer ve hizmet içi etkinliklere katılarak hazır bulunuşluk düzeyleri artırılmalıdır. Öğretmenlerin belli aralıklarla yeni eğitim programla-

rına tabi tutularak geliştirilmeleri gerekliliği ve hizmet içi eğitimin önemi (Horasan, 2012; Ercan ve Altun, 2005) araştırmalarıyla bizim sonuçlarımıza uyum göstermektedir. 4. Maddede olduğu gibi bayan öğretmenler program konusunda daha dikkatli ve ilgili olduğunu göstermektedir.

Ölçekteki 20.Program öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur maddesinde bayan öğretmenlerin ders programları ile daha ilgili oldukları görülmektedir. Bayan öğretmenlerin kendi içinde değerlendirilmesinde görüldüğü gibi meslek liselerinde bayan öğretmenlerin tutum yüzdelerindeki düşük oranlar genellikle meslek lisesi meslekle ilgili derslerin daha ön planda olduğu ve teorik bilgiye dayalı derslerde öğrencilerin ilgilerini azaltmaktadır. Bu sonuç Cem ve ark. (2000) araştırma sonuçlarıyla uyum göstermektedir.

Ölçme değerlendirme alt boyutuna ait maddelere olumlu katılım yüzdelerinin meslek liselerinde en düşük, Anadolu liselerinde en yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum Anadolu Lisesi öğretmenlerinin biyoloji ders programlarıyla ilgili seminerlere daha büyük oranda katıldıkları ortaya çıkmıştır. Meslek lisesi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca 18.maddede ölçme teknikleri hakkında Anadolu Lisesi öğretmenlerinin daha bilinçli oldukları görülmektedir. Gözütok ve ark. (2005) yaptığı araştırmada öğretmenlerin ölçme değerlendirme tekniklerinde yetersizliğini belirterek mevcut araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmen tutumlarında da bu maddede anlamlılık ilişkisi

bulunması öğretmenlerde ölçme teknikleri ile ilgili sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır.

Biyoloji öğretmenlerinin biyoloji öğretim programlarına yönelik tutum puanları incelendiğinde meslek lisesi bayan biyoloji öğretmenlerinin aritmetik ortalaması en düşük orandadır. Diğer maddelerde olduğu gibi meslek lisesi bayan biyoloji öğretmenlerinin tutumlarının Anadolu Lisesi bayan biyoloji öğretmenlerine göre aynı yönlü olduğu görülmektedir. Bir araştırmada Cerrah ve Ayas (2003) Meslek liselerinde uygulanan programın, öğrenci seviyesinin çok üstünde kaldığını ve başarının çok düşük olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Meslek lisesinde çalışan deneyimli öğretmenlerin bulunduğu komisyonlarca öğretim programına, öğrenci seviyelerine ve ilgilerine uygun ders kitaplarının hazırlanmasını söylemektedir.

Biyoloji ders programına ait öğretmen tutumlarının analizleri sonucunda ortaya çıkan anlamlılık ilişkileri öğrenci kazanımları ve öğrenci ölçme-değerlendirme alt boyutlarındaki üçer maddede görülmektedir. Bu ilişkiler öğretmenlerin tutumlara katılım frekanslarını yüzdeleri ile uyumluluk göstermektedir.

Biyoloji ders programı uygulayan ve ortaya çıkan sorunların giderilmesinde öncelikle öğretmenler yer aldığına göre biyoloji ders programlarının düzenlenmesinde öğretmen görüşleri alınarak, katkılarının artırılması gerekmektedir. Karatepe (2004) Yıldırım ve ark. (2004) ve Ertürk (1998)'te yapmış oldukları araştırmalarda öğretim programlarının geliştirilme sürecinde öğretmen görüşlerinin önemini vurgulamışlardır ve mevcut araştırmayla paralel sonuçlar ortaya koymuşlardır.

Kaynaklar

- Cansaran, A.,(2004), Biyoloji Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji Öğretmenliği Programı Hakkında Görüşleri, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:24, Sayı:1, sf:1-21, Ankara.*
- Cem, Z., Kırıkbakan, A., Altıparmak, M., ve Kete, R., (Eylül-2000), *Meslek Liselerinde Biyoloji Öğretmenliği, IV.Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi sözlü bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.*
- Cerrah, L. ve Ayas A. (2003), Meslek Liselerinde Görev Yapan Biyoloji Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler: Biyoloji ve Sağlık Bilgisi Öğretim Programına Bir Bakış, *Milli Eğitim Dergisi, Sayı:159, sf:149-159.*
- Crawley, F. E.& Salyer, B. (1995), Origins of life science teachers' beliefs underlying curriculum reform in texas, *Science Education, 79, 611-635.*
- Demirel, Ö.,(2009), *Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Akademi Yayınevi, 392, Ankara
- Doğan, H. (1997), *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*, Önder Matbaacılık, Ankara
- Ertürk; S., (1998), *Eğitimde program Geliştirme*, Meteksan A.Ş. Ankara.
- Ercan, F. ve Altun, S. A., (2005), İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 4. Ve 5. Sınıflar Öğretim Programına Ait Öğretmen Görüşleri, *8. Yeni ilköğretim Programlarının Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler kitabı, sf:311-319, Ankara.*
- Gökdere, M. ve Keleş, E., (2004) Öğretmen ve Öğrencilerin Fen Bilgisi Ders kitaplarını Kullanma Düzeylerinde Müfredat değişiminin Etkisi, *Milli Eğitim Dergisi, Sayı:161, Sayfa:181-192.*
- Gözütok, F., D.,Akgün, Ö., E. ve Karacaoğlu, Ö., C., (2005), İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Değerlendirilmesi, *8.Yeni ilköğretim Programlarının Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler kitabı, sf:17-40,, Ankara.*
- Horasan, Y. (2012). "İzmir İlinde Görev Yapan Biyoloji Öğretmenlerinin Yeni Biyoloji Programı Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi". Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Huinker, D. & Madison, S. K. (1997), Preparing efficacious elementary teachers in science and mathematics: The influence of methods courses, *Journal of Science Teacher Education, 8, 107-126.*
- Karatepe, A., Yıldırım, H., İ., Şensoy, Ö. ve Yalçın N., (2004), Fen Bilgisi Öğretimi amaçlarının Gerçekleştirilmesinde Yeni Programın İçerik Boyutunda Uygunluğu Konusunda Öğretmen Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:12, Sayı:2 sf:327-338, Kastamonu.*
- Kırıkkaya, E. B., (2009), İlköğretim Okullarındaki Fen Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Programlarına İlişkin Görüşleri, *Türk-Fen Eğitim dergisi Yıl:6, Sayı:1, sf: 133-148, Ankara.*
- Yıldırım, H., İ., Şensoy, Ö., Karatepe, A., ve Yalçın N., (2004), Fen Bilgisi Öğretimi amaçlarının Gerçekleştirilmesinde Yeni Programın Öğretme-Öğrenme Süreçleri Boyutunda Uygunluğu Konusunda Öğretmen Görüşleri, *P.Ü. Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi, sf:100-110, Denizli.*
- Tobin, K. (1987), Forces which shape the implemendet curriculum in high school science and mathematics, *Teaching and Teacher Education, 3, 287-298.*

Gerçekçi Matematik Eğitiminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Olasılık ve İstatistik Ünitesi Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi

Enver ERSOY*

Zeynep DEMİRTAŞ**

Özet

Bu araştırmada, 7. sınıf matematik dersi, olasılık ve istatistik ünitesinin öğretiminde kullanılan gerçekçi matematik eğitimi (GME) yönteminin öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep Şahinbey Barak Ortaokulu'nda öğrenim görmekte olan 7-C ve 7-D sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Deney grubunda GME'ne göre tasarlanan ders planları uygulanmıştır, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle öğretim yapılmıştır. Deney ve kontrol grubuna, öğretimin başında ve sonunda, istatistik ve olasılık başarı testi uygulanmıştır. Gruplar arasındaki farkın belirlenmesi için t-testi analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, deney grubunun başarı testinden aldıkları puan ortalamaları, kontrol grubunun başarı testinden aldıkları puan ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, deney grubunda verilen gerçekçi matematik eğitiminin öğrenci başarılarını artırdığı şeklinde yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Gerçekçi matematik eğitimi, olasılık-İstatistik ünitesi, öğrenci başarısı

The Success Influence of the Realistic Mathematic Education on the Seventh Grades of Primary Education Students' Learning of Probability and Statistics Chapter

Abstract

In this study, it was aimed to investigate the influence of Realistic Mathematic Education (RME) on the success of seventh grade students' learning of the Probability and the Statistics chapter. In the study, pretest- posttest control group design was used. The participants of the study included 7-C and 7-D students who were studying at Gaziantep Şahinbey Barak Secondary School. In the experimental group, the course plan, which was designed according to RME, was applied, whereas in the control group, traditional teaching took place. The statistics and probability success test was applied to both groups, both at the beginning and at the end of the teaching. In order to find the differences between groups, the T-test analysis was conducted. At the end of the study, there were no significant differences between the posttest scores of the experimental and the control group. However, the mean success score of the experimental group was higher than the mean success score of the control group. This finding was interpreted as that the RME increased the success of students in the experimental group.

Keywords: Realistic Mathematic Education, Probability- Statistics chapter, student success

* Matematik Öğretmeni, Gaziantep Şahinbey Barak Ortaokulu, sevener@hotmail.com

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

1.Giriş¹

Birçok ülkede, eğitim ve öğretimde yaşanan sıkıntılarının en aza indirgenmesi ve daha modern eğitim olanaklarına ulaşılması yönünde bir takım yeniliklere ihtiyaç duyulmaktadır (Ersoy, 2003). Ülkeler, matematik eğitim-öğretimini güncel hedeflerine ulaştırmak için sürekli program geliştirme çalışmalarına başvurumaktadırlar. Matematik öğretim sürecini daha da etkinleştirmek için çeşitli öğretim yöntemleri üzerinde durulmakta ve bunların öğretim sürecine etkileri araştırılmaktadır (Altun ve Memnu, 2008).

Hollanda'da program geliştirmede ve program geliştirme araştırmalarında önemli bir etkisi olduğu düşünülen (Gravemeijer, 1995), gerçekçi matematik eğitimi (GME) yaklaşımı, Hollandalı matematikçi ve eğitimci olan Hans Freudenthal (1968) tarafından geliştirilmiştir. Streefland (1990), matematik öğreniminin temelinde yer alan gerçekçi matematik eğitimi; bireyin kendisinin, resmi olarak kabul edilen (formal) matematiği, resmi olmayan (informal) matematiksel yapılara dönüştürme işlemi şeklinde tanımlamaktadır (Steffe ve Thompson, 2000; 225). Gerçekçi matematik eğitimi; öğrencilerin, çeşitli "gerçek dünya" problemlerine ve olaylarına maruz kalarak matematiksel kavramları ve düşünceleri yeniden yapılandırılmaları ve yeniden keşfetmeleri sürecidir (Romberg, 1995). Gerçekçi matematik eğitimi, "matematiğin üstesinden gelmeleri için öğrencilere nasıl yardım edebiliriz?" sorusuna cevap arayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, formal ve informal bilgi arasındaki ikilemden üstün olmaya çalışır. Bu yaklaşımda, öğrenciler için formal matematiği yeniden keşfetme sürecinde varsayımaya dayalı (hipotetik) öğrenme yolu tasarlanmaktadır. Öğrenciler, matematiksel etkinlik (zihinsel meşguliyet) içindeyken formal matematiği keşfeder. Bu şekilde gerçek öğrenme sağlanır. Freudenthal'in (1991) görüşüne göre "matematik başlamalı ve bir anlayış şeklinde devam etmelidir". Bu anlayış sabit bir anlayış değildir, tartışmaya açıktır ve dinamiktir. Bu anlayış derslerde öğrenme etkinlikleri ile geliştirilebilmektedir (Gravemeijer ve Doorman, 1999:126).

Yeniden keşfetmeye rehberlik eden GME, beş öğretim/öğrenme ilkesi etrafında organize edilmektedir (Freudenthal, 1991). Bunlar:

1. Somut yapılar oluşturmaya teşvik etme
2. Somut kavramlardan soyut kavramlara ulaşılmasını sağlayan matematiksel araçlar geliştirme
3. Derinlemesine düşünmeye ve özgün ürünler oluşturmaya teşvik etme

4. Sosyal aktivitelerle ve karşılıklı etkileşim ile öğrenmeye teşvik etme ve

5. Yapılandırılmış matematiksel araçlar oluşturmak için birbirine geçmiş öğrenme aşamalarını gerçekleştirmedir (öğrencilerin, birbiriyle ilişkili olan düşünceler ve işlemler arasında bilgi bağlantılarını geliştirmeleri için) (Steffe ve Thompson, 2000: 225). Bu şekilde, öğrenciler için soyut olan matematik konuları gerçek dünyayla ilişkilendirilerek, somut ve anlaşılır bir biçimde sunulmaktadır.

GME, bireylerin, gerçek dünya karmaşası içinde yer alan problemlere anlamlar yükleyerek kendi matematiksel bilgilerini yapılandırılmalarını sağlamak amacıyla ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Öğrenciler, problemleri çözmek için kendi stratejilerini geliştirirler ve diğer öğrencilerle geliştirdikleri stratejileri tartışır. Bu şekilde problemlere çözüm üretirler. Öğretmenler, bu aşamada, öğrencilerin farklı durumları kullanarak, mevcut yaklaşımlardan kendi yaklaşımlarını geliştirmelerine yardımcı olur (Wubels, Korhtagen ve Broekman, 1997: 2).

Birçok ülkede matematik derslerinde bir öğretim yöntemi olarak uygulanan gerçekçi matematik eğitimi, ülkemizde de uygulanabilir. Bu yaklaşımın, MEB tarafından matematik dersi öğretim programları için öngörülen özellikleri gerçekleştirdiği düşünülmektedir (Demirdöğen, 2007). Matematik dersi öğretim programlarında, öğrencilerin eleştirel düşünme, bilimsel araştırma, yaratıcı düşünme, iletişim ve girişimcilik gibi becerileri kazanmaları amaçlanmaktadır. Bu amaçların gerçekleşmesi için matematik derslerinin öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilere; işlem ve hesap yapabilme becerilerinden ziyade problem çözme, akıl yürütme ve tahminde bulunma gibi daha üst düzey becerilerin kazandırılacağı yöntemler tercih edilmelidir (Arseven ve Yağcı, 2010; Olkun ve Toluk-Uçar, 2007). Özellikle, PISA gibi uluslararası sınavlarda ve ülkemizde düzenlenen sınavların sonuçlarına göre; öğrencilerimizin matematik alanında başarısız olduğu (Arseven ve Yağcı, 2010) düşünüldüğünde, öğrencilerin muhakeme yapma becerilerini geliştiren öğrenme/öğretme yöntemleri tercih edilmelidir.

GME yöntemi ile öğrencilerin güncel problemler üzerinde düşünmeleri, olası çözüm yöntemlerini tartışmaları ve akılcı çözüm önerileri geliştirmeleri ile matematiksel kavramlara ulaşmaları ve bu kavramları zihinlerinde yapılandırmaları sağlanmaktadır. Kaygı duyulan bir ders olan matematik dersinin bu şekilde matematiksel bir etkinliğe dönüşmesi ile öğrencilerin bu derse karşı daha olumlu bir tutum içinde olacakları ve matematik başarılarını arttıracakları düşünülmektedir. Bu bağlamda, 7. sınıf matematik dersi olasılık ve istatistik ünitesinde gerçekçi matematik eğitimi yönteminin öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, il-

¹ Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tez çalışmasının bir kısmıdır.

köğretim 7. sınıf düzeyinde olasılık ve istatistik ünitesi (doğal sayıların faktöriyelini bulma, olası durumları belirleme, olay ve olasılık çeşitleri konuları) öğretiminde "Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME)" yöntemi kullanılan grup ile geleneksel yöntemin 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

Araştırmacının çalışma grubunu, Gaziantep Şahinbey Barak Ortaokulu'nda öğrenim görmekte olan 7-C ve 7-D sınıf öğrencileri (n=83) oluşturmaktadır. 41 öğrencisi ile 7-D sınıfı deney grubunu ve 42 öğrencisi ile 7-C sınıfı kontrol grubunu oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırmada veriler istatistik ve olasılık başarı testi ile elde edilmiştir.

2.3.1. İstatistik ve Olasılık Başarı Testi (Ön-Son Test)

Efe (2011) tarafından hazırlanan istatistik ve olasılık başarı testi çoktan seçmeli 20 sorudan oluşmaktadır. Efe (2011) tarafından 143 öğrenci üzerinde uygulanan ve uygulama sonrası yapılan analizlerde KR-20 formülüyle güvenilirlik katsayısı hesaplanan testin son halinin güvenilirliği 0,94 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

Her iki grupta da öğretim süreci, araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda GME'ne göre hazırlanan ders planları uygulanmış, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle öğretim yapılmıştır. Deney grubunda ilk olarak,

gerçekçi matematik eğitimi hakkında öğrencilere bilgi verilmiş ve 4-5'er kişilik öğrenci grupları oluşturulmuştur. Dersin başında, gerçek hayat problemleri öğrencilere tahtaya yazılarak sunulmuştur. Öğrenci gruplarının birbirleri ile etkileşimli olarak problemlere çözüm önerileri geliştirmeleri istenmiştir. Bu aşamada, öğrencilere düşünme, problem çözme ve yardımlaşma ile problemlerde verilmek istenen durumların analiz edilmesi için yeterli süre verilmiştir. İkinci aşama olarak öğrencilerden benzer problemler oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları problemleri diğer arkadaşlarına sunmaları ve tüm öğrencilerin bu problemlere çözüm önerileri geliştirmeleri için sınıfta tartışma ortamı oluşturulmuştur. Tartışma sürecinde, konuyla ilgili kavramların öğrenciler tarafından ifade edilmesi ile üçüncü aşamaya geçilmiştir. Üçüncü aşamada, olasılık ve istatistik ünitesinde yer alan konuların her biri için hazırlanan çalışma yaprakları öğrencilere dağıtılmıştır. Çalışma yaprakları ile öğrenciler konuda geçen kavramlara yoğunlaşarak, problemleri çözmeye başlamışlardır. Gruplar yarış halinde olmadığı için problemleri çözen öğrenciler, önce kendi grubundaki arkadaşlarına daha sonra da bu konuda yardıma ihtiyaç duyan gruplardaki arkadaşlarına yardımcı olmuşlardır. Kontrol grubunda, konuyla ilgili tanımlar verilerek derse başlanmıştır. Daha sonra örnek sorular öğretmen tarafından çözülmüş ve öğrencilerin de çözmesi için örnekler tahtaya yazılmıştır. Öğretmen ve öğrenciler tarafından yeterli düzeyde örnek problemler çözüldükten sonra bir sonraki konuya geçilmiştir. Kontrol grubunda ders kitabı temel alınarak konular işlenmiştir. Öğretim, her iki grupta da dört hafta sürmüştür.

3. Bulgular Ve Yorumlar

İlköğretim 7. sınıf düzeyinde olasılık ve istatistik ünitesi öğretiminde "Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME)" yöntemi kullanılan grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? problemine ilişkin araştırmada elde edilen bulgular tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup	N	Ort. (\bar{X})	s.s.	s.d.	t	p
Kontrol G.	42	26,0714	9,46983	81	0,711	0,479
Deney G.	41	27,561	9,62561			

Tablo 1'e göre deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemek

tedir ($t=0,71$; $p>0,05$). Grupların aritmetik ortalamaları da birbirine yakın bulunmuştur. Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olarak seçildiğini göstermektedir.

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

Grup	N	Ort. (\bar{X})	s.s.	s.d.	t	p
Kontrol G.	42	35,9254	13,67025			
Deney G.	41	41,7073	15,27992	81	1,81	0.074

Tablo 2 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t=1,81$; $p>0.05$). Ancak, grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun başarı testinden aldıkları puan ortalamaları ($\bar{X} = 41,70$), kontrol grubunun başarı testinden aldıkları puan ortalamalarından ($\bar{X} = 35,92$) daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, deney grubunda verilen gerçekçi matematik eğitiminin öğrenci başarılarını artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

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

Grup	N	Ort. (\bar{X})	s.s.	s.d.	t	p
Ön Test	41	27,5610	9,62561			
Son Test	41	41,7073	15,27992	40	5,188	0.000

Tablo 3'deki test sonuçlarına göre deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=5,188$; $p<0.05$). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin son testten aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X} = 41,70$), ön testten aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{X} = 27,56$) daha yüksektir.

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

Grup	N	Ort. (\bar{X})	s.s.	s.d.	t	p
Ön Test	42	26,0714	9,46983			
Son Test	42	35,9524	13,67025	41	4,106	0.000

Tablo 4'deki test sonuçlarına göre kontrol ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t=4,106$; $p<0.05$). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin son testten aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X} = 35,95$), ön testten aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{X} = 26,07$) daha yüksektir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasındaki farkın (ortalama farkı: 9,881), deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasındaki farktan (ortalama farkı: 14,14) daha az olduğu görülmektedir. Bu sonuç, gerçekçi matematik eğitime yönelik oluşturulmuş etkinliklerin öğrencilerin başarısını, geleneksel öğretim yöntemine göre daha çok artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

4. Tartışma ve Sonuç

7. sınıf matematik dersi istatistik ve olasılık ünitesinin öğretiminde gerçekçi matematik eğitiminin öğrenci başarısına etkisini inceleyen araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekildedir. Deney ve kontrol grubunda öğretim başlamadan önce uygulanan başarı testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış ve aritmetik ortalamalar birbirine yakın bulunmuştur. Her iki sınıfta öğrenim gören öğrenciler başarı açısından birbirine denktir.

Öğretimin sonunda her iki grubun da başarılarında artma olmuştur fakat GME yönteminin uygulandığı

deney grubunun başarısındaki artış, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun başarısındaki artıştan daha fazladır. Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun başarısındaki artış da olasıdır. Geleneksel yöntemle dersi işleyen öğrenciler bu yöntemde aşınadır, bu yöntemde öğrencilere bilgiler sunulmuş ve bu bilgileri soruları çözerken öğrencilerden kullanmaları istenmiştir. Yeterli düzeyde örnek sorular çözülerek öğrencilere öğretim yapılmıştır. Bu yöntemde, öğrencilere bilgiler hazır olarak verildiği için öğrencileri ezberciliğe yönlentmiş ve farklı tip soruların çözüm sürecinde öğrencilerde duraksamalar gözlenmiştir. GME yönteminde ise öğrencilerin kendi güncel hayatlarında karşılaşılabilecekleri problemlerle derse başlanmış ve öğrencilerden kendi çözüm önerilerini geliştirerek birbirleri ile tartışmaları sağlanmıştır. Bu şekilde problemlerin çözümünde kendi bakış açılarını geliştiren ve diğer bakış açılarını da tartışan öğrenciler problemlerin birden çok çözümü olduğunu kavramışlardır. Bununla birlikte öğrencilerin farklı tip problemlerin çözümünde zorluk yaşamadıkları görülmüş ve sonuçlara daha hızlı bir şekilde ulaşmışlardır. Bu bağlamda, deney grubundaki öğrencilerin başarı ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Gerçekçi matematik eğitimi yöntemi, geleneksel eğitim yöntemine göre öğrencilerin başarılarını arttırmaktadır.

Matematik ve Geometri derslerinde uygulanan gerçekçi matematik eğitimi ile ilgili yapılan araştır-

malarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Geometri dersi simetri konusunda (Bintaş, Altun ve Arslan, 2007), matematik dersi tam sayılarla çarpma konusunda (Aydın-Ünal ve İpek, 2009), kesir kavramının öğretiminde (Demirdöğen ve Kaçar, 2010), yüzey ölçüleri ve hacimler konusunda (Özdemir ve Üzel, 2011), rasyonel sayıların öğretiminde (Halverscheid, Henseleit ve Lies, 2006) ve 5.sınıf matematiksel problemlerin çözümünde (Verschaffel ve Corte, 1997) GME'ne dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin başarılarını artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte, matematik başarıları düşük seviyede olan öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada üç yıl süre ile gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımı uygulanmış ve GME'nin öğrencilerin matematiksel gelişmelerini olumlu yönde desteklediği sonucuna

varılmıştır (Eade ve Dickinson, 2006). Öğrencilerin, matematik alanında gelişmelerini destekleyen ve bu alanda başarılarının artmasını sağlayan GME yaklaşımının matematik derslerinde bir öğretim yöntemi olarak kullanılması önerilebilir. GME yaklaşımının öğretmen eğitiminde uygulanmasına ilişkin yapılan araştırmada (Wubbels, Korthagen ve Broekman, 1997), öğretmen adayları, bu yaklaşımı kendi öğrenmelerinde problemleri çözmek için ve meslek yaşamlarında da bir öğretim yöntemi olarak kullanmayı tercih edeceklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, matematik öğretmenlerine hizmet içi eğitim, seminer vb. ile matematik öğretmen adaylarına ise lisans eğitimi sürecinde, gerçekçi matematik eğitiminin uygulamalarına yönelik eğitim verilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Altun, M. ve Memnu, D.S. (2008). Matematik Öğretmeni Adaylarının Rutin Olan Matematiksel Problemleri Çözme Becerileri ve Bu Konudaki Düşünceleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4, 213-238.
- Arseven, A. ve Yağcı, E. (2010). Gerçekçi Matematik Öğretimi Yaklaşımı, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications Proceeding Book*. Antalya-Turkey.
- Aydın-Ünal, Z. ve İpek, A.S. (2009). Gerçekçi Matematik Eğitiminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Tam Sayılarla Çarpma Konusundaki Başarılarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim* 34 (152), 44-59. <http://egitimvebilim.ted.org.tr> adresinden erişildi.
- Bintaş, J., Altun, M., ve Arslan, K. (2003). Gerçekçi Matematik Eğitimi ile Simetri Öğretimi. http://www.matder.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=57:simetri-ogretimi&catid=8:matematik-kosesi-makaleleri&Itemid=172 adresinden erişilmiştir.
- Demirdöğen, N. (2007). *Gerçekçi Matematik Eğitimi Yönteminin İlköğretim 6. Sınıflarda Kesir Kavramının Öğretimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirdöğen, N. ve Kaçar, A. (2010). İlköğretim 6. Sınıfta Kesir Kavramının Öğretiminde Gerçekçi Matematik Eğitimi Yaklaşımının Öğrenci başarısına Etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 57-74.
- Eade, F. ve Dickinson, P. (2006). Exploring Realistic Mathematics Education In English Schools. *Proceedings Of The 30th Conference Of The International Group For The Psychology Of Mathematics Education (PME)*, 3, 1-8.
- Efe, M. (2011). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri ve Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniklerinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi "İstatistik ve Olasılık" Ünitesindeki Başarılarına, Tutumlarına ve Motivasyonlarına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Ersoy, Y. (2003). Matematik Okuryazarlığı-II: Hedefler, Geliştirilecek Yetiler ve Beceriler. http://www.matder.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=65:matematik-okur-yazarligi-iihedefler-gelistirilecek-yetiler-ve-beceriler &catid=8:matematik-kosesi-makaleleri&Itemid=172 adresinden erişilmiştir.
- Gravemeijer, K. ve Doorman, M. (1999). Context Problems in Realistic Mathematics Education: A Calculus Course as an Example. *Educational Studies in Mathematics*, 39 (1/3), 111-129.
- Halverscheid, S., Henseleit, M., ve Lies, K. (2006). Rational Numbers After Elementary School: Realizing Models For Fractions On The Real Line. *Proceedings Of The 30th Conference Of The International Group For The Psychology Of Mathematics Education (PME)*, 3, 225-232.
- Olkun, S. ve Toluk-Uçar, Z. (2007). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. (Genişletilmiş 3. baskı). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, E. ve Üzel, D. (2011). Gerçekçi Matematik Eğitiminin Öğrenci Başarısına Etkisi ve Öğretime Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 332-343.
- Romberg, T. A. (1995). *Reform In School Mathematics and Authentic Assessment*. State University Of New York Press.
- Steffe, L. P. ve Thompson, P. W. (2000). *Radical Constructivism In Action: Building On The Pioneering Work Of Ernst Von Glasersfeld*. London, GBR: Routledge.
- Verschaffel, L. ve De Corte, E. (1997). Teaching Realistic Mathematical Modeling In The Elementary School: A Teaching Experiment With Fifth Graders. *Journal For Research In Mathematics Education*, 28, 577-601.
- Wubbels, T., Korthagen, F. Ve Broekman, H. (1997). Preparing Teachers for Realistic Mathematics Education. *Educational Studies in Mathematics*, 32 (1), 1-28.

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE) Öğrencilerinin Mesleki Karar Verme Zorluklarının İncelenmesi

Özcan E. AKGÜN*

Ozan KARACA**

Özet

Bu çalışmanın amacı mesleki karar verme zorluğunun İzmir'de lisans öğrenimi gören Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğrencileri üzerinde hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini incelemektir. Nicel araştırma yaklaşımı temelinde yapılan bu çalışmada tarama modeli uygulanmıştır. Kesitsel tarama modeliyle yapılan çalışmada veriler, Gati, Krauzs ve Osipow (1996) tarafından hazırlanan Mesleki Karar Verme Zorlukları Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Katılımcıları ise 2012-2013 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi ve Ege Üniversitesi BÖTE bölümlerinin 1. 2. 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 275 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Ölçek sonuçlarından elde edilen nicel veriler, öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS paket programı aracılığı ANOVA kullanılarak analiz edilmiştir. BÖTE öğrencilerinin bir meslek seçerken yüksek seviyede genel kararsızlık yaşadıkları ve fonksiyonel olmayan inanca sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: Mesleki Karar Verme Zorluğu, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, BÖTE.

Research of Career Decision-Making Difficulties of Computer Education & Instructional Technology (CEIT) Students

Abstract:

The aim of this study is to examine career decision-making difficulties of the students of Computer Education and Instructional Technologies (CEIT). Quantitative research approach on the basis of this research survey model has been applied. The data of this research was collected by the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire developed by Gati, Krausz and Osipow (1996). The participants were 275 students attending to Dokuz Eylul University and Ege University in fall semester of the 2012-2013 academic years in İzmir. The data obtained from the questionnaire were analyzed using ANOVA through the SPSS program. At the end of the research it was found out that CEIT students have high level indecisiveness and dysfunctional myths when they making a career decision.

Keywords: Career Decision-Making Difficulties, Computer Education and Instructional Technology, CEIT.

*Yrd. Doç. Dr. Özcan Erkan Akgün, Sakarya Üniversitesi, ozcanakgun@gmail.com

**Ozan Karaca, Dokuz Eylül Üniversitesi, ozandeu@yahoo.com

1. Giriş

Eğitim başta olmak üzere teknolojinin yaşamda geniş yer edinmesi ile birlikte, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin bir şekilde tanıma ve kullanma becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Çuhadar ve Dursun'a (2010) göre bu bireylerin aynı zamanda olay ve olgulara yönelik eleştirel bir yaklaşımı benimseyen, bilgiyi elde eden, değerlendiren ve ortaya çıkan problemlere çözüm üretebilen uzman niteliği taşıması, söz konusu ihtiyacın yarattığı bir beklentidir. Üniversiteler kapsamında Bilişim ve Bilgisayar adı altında mevcut tüm bölümler, bu ihtiyacı karşılamaya yönelik eğitim vermektedir. Bu bölümlerin başında eğitim fakültelerine bağlı bulunan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü gelmektedir.

Altun ve Ateş (2008), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi programlarında yetişen öğretmenlerin özelliklerini, diğer alan öğretmenlerine yürürlükteki eğitsel yazılımlar ile ilgili bilgilendirme, eğitsel içerik hazırlama, sunum hazırlama ve uygulama, web üzerinden eğitsel etkinlikler yürütme olarak tanımlamıştır. Fakat Erdoğan ve Arslan (2006, akt. Sanalan ve diğerleri, 2010) BÖTE bölümü mezunlarının görev yaptıkları okullarda öğretmen, öğretim teknolojü, formatör ve teknisyen olarak görüldüklerini ifade etmiş, okuldaki diğer öğretmenler ve yöneticilerin de farklı beklentiler içinde olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlik mesleği yanında bu tür beklentilerin, BÖTE bölümünden mezun öğretmenlerde mesleki doyumsuzluğa neden olduğu görülmüştür. Sankaya ve Khorshid (2009) meslek faaliyetlerinin insan ömrünün yaklaşık üçte birini kapsadığını belirtmiş ve bu faaliyetler sonunda ulaşılması beklenen doyum noktasını mesleki değer olarak tanımlamıştır. Bireyin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda doğru tercihler yapması mesleki değer kavramı ile meslek seçimi olgusunu bir araya getirmektedir. Meslek seçimi, öğrencinin öğrenim hayatı boyunca aldığı tüm eğitim ve tecrübeleri kullanarak, mezun olduktan sonra yaşantısına yön verecek ve geleceğe yönelik planlarını uygulamasına zemin hazırlayacak önemli bir karardır.

Hayati önemi oldukça yüksek olan meslek seçimi olgusu, bireyin toplum tarafından kabul edilmesi ve ideal bir yaşam sürdürebilmesi gibi amaçlarını gerçekleştirilmede önemli bir rol üstlenmektedir. Bilgi eksikliği ya da rehberlik yetersizliği gibi sebeplerle yapılan yanlış tercihlerle kişi kendini telafisi mümkün olmayan durumlara sevk edebilmektedir. Çakır'a (2004) göre bir mesleki tercihin uygulama evresine gelindiğinde, bazı bireyler kendi özellikleri ile ilgili bilgi yoksunluğu nedeniyle, meslekle ilgili kapsamlı bilgileri olmadığında, fikirlerini önemsedikleri insanlardan yapılan doğrudan veya dolaylı baskılar ve bazı işlevsellikten uzak düşünceler neticesinde kararsızlık eğilimi göstermektedirler

Öğrencilerin, kendi niteliklerine göre hangi mesleği yapmaya daha elverişli olduklarına karar verme evresinde meydana gelen sorunsallar, "mesleki karar verme zorlukları" şeklinde adlandırılmıştır (Gati, Krauzs ve Osipow, 1996). BÖTE bölümünün Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında istihdam edilme durumunun gün geçtikçe azalması, buna karşın bölümün kazandırdığı mesleki imkânların çeşitliliği, kritik meslek seçimi sürecinde, öğrencilerin mezun olduktan sonra ne iş yapacağı ile ilgili sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Bu sorunlarla beraber öğrencinin mesleki beklentileri süreç içinde değişiklik gösterebilmekte ve bu durum sağlıklı karar vermeyi zorlaştırmaktadır.

Bireyin meslek seçimi ile ilgili kararını bir anda vermediğinin altını çizen Pişkin (2011), bu kararı verirken kişinin yaşam boyu aldığı eğitimlerin, büyüdüğü aile, ait olduğu sosyoekonomik sınıf, o sınıfın kişiye sunduğu ya da sınırlandırdığı koşullar, içinde bulunduğu coğrafyanın ekonomik, politik ve siyasi yapısından etkilendiğini belirtmiştir.

BÖTE mezunlarının Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde istihdam edilme durumunun sınıf öğretmenliği gibi eski dallara nazaran yeni olması, ihtiyaç duyulan kadroların zamanla yapılan atamalarla doldurulması, bölümün yeniliği sebebiyle emeklilik hak edişine sahip bilgisayar öğretmeni bulunmaması vb. nedenlerden dolayı bilgisayar öğretmeni atamaları durma noktasına gelmiştir. İlk ve orta öğretim kurumlarında zorunlu ders olan bilgisayar derslerinin, seçmeli derse dönüştürülerek ders saatlerinin azaltılması, atanan öğretmenlerin de formatör öğretmen sıfatıyla çalıştıkları okullarda teknik personel gibi çalıştırılmaları durumunu ortaya çıkarmıştır. Bu durumun BÖTE öğrencileri üzerinde gelecek kaygısı, BÖTE mezunları üzerinde ise mesleki tatminsizlik yarattığı gözlemlenmektedir. Bu sorunun daha öğretim aşamasında ve öğrenci bazında giderilmesi için hangi değişkenlere odaklanmak gerektiğinin saptanması ve çözüm önerileri üretilmesi ihtiyacı doğmuştur.

Yapılan bu araştırmayla aşağıdaki temel sorulara cevap aranmıştır:

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği programı öğrencilerinin mesleki karar verme konusunda yaşadıkları zorlanma ne düzeydedir?

Bu zorlanmayı ilgilendiren boyut ve alt boyutlar, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

2.1 Araştırma Modeli

Nicel araştırma yaklaşımı temelinde yapılan bu araştırmada tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Kesitsel tarama (cross-sectional survey) modeliyle yapılan bu araştırmada veriler, Gati, Krauzs ve Osipow (1996) tarafından hazırlanan Mesleki Karar Verme Zorlukları Ölçeği'ne göre toplanmıştır.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Dokuz Eylül ve Ege Üniversitelerinin BÖTE bölümünün, 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 348 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Ulaşım ve uygulama kolaylığı açısından bu evren alınmıştır. Araştırma kapsamında evrende yer alan tüm öğrencilere ulaşılmaya çalışılmış toplam 337 kişiye anket formu uygulanmıştır. Uygulanan anket formları incelendiğinde 62 formun, ölçekte yer alan iç tutarlılık maddeleri uyarınca kapsam dışında bırakılması gerektiği görülerek araştırma dışında tutulmuştur. Araştırmaya katılan ve anket formları geçerli sayılan 275 BÖTE öğrencisi, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

2.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak "Mesleki Karar Verme Zorlukları Ölçeği" (MKZÖ) kullanılmıştır. Gati, Krauzs ve Osipow (1996) tarafından geliştirilen bu ölçek, İsrail ve Amerika'da eğitim gören üniversite öğrencilerinin meslek konusunda yaşadıkları zorlanmayı ölçmeye yönelik üretilmiştir. Ölçeğin Türkçe çevirisinin, dil geçerliliği ve geçerlik & güvenilirlik çalışmalarını ise Kesici, Hamarta ve Arslan (2007) yapmıştır.

Mesleki karar verme zorlukları taksonomisi, 3 ana boyuta ve bu ana boyutlar da toplamda, kendi içlerinde toplam 10 alt boyuta ayrılmaktadır. Meslek kararı verme sürecinden önce yaşanan, *motivasyon eksikliği*, *genel kararsızlık* ve *fonksiyonel olmayan inançlar* alt boyutları, bu zorlukların, *hazırlık eksikliği* boyutu olarak tanımlanmaktadır. Mesleki karar verme sürecinin içindeyken yaşanan *bilgi eksikliği* boyutu, *meslek seçim süreci ile ilgili bilgi eksikliği*, *kişinin kendisiyle ilgili bilgi eksikliği*, *meslek seçenekle-*

riyle ilgili bilgi eksikliği ve *bilgiye ulaşma yolları hakkında bilgi eksikliği* olmak üzere 4 alt boyuta ayrılmaktadır. Sürecin içindeyken yaşanan diğer bir zorlukta *tutarsız bilgi* boyutu olarak 3 alt boyutta açıklanmıştır; *güvenli olmayan bilgiler*, *içsel çatışmalar* ve *dışsal çatışmalar*.

MKZÖ'nün seçilmesinin temel sebeplerinden biri de araştırılacak konu ile ilgili varsayımların ölçek ile tutarlılık göstermesidir. Ayrıca MKZÖ'nün orijinali İngilizce olan sürümünün, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,91 (n=10,000) (Gati, 2008), Türkçe sürümünün ise 0,81 olarak hesaplanmış ve önerilen yapılar deneysel olarak desteklenmiştir (n=862)(Kesici, Hamarta ve Arslan, 2007). Bu araştırmada ise 275 kişiye uygulanan MKZÖ'nün, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,925 olarak hesaplanmıştır (p<,001).

2.4 Verilerin Analizi

Ölçek sonuçlarından elde edilen nicel veriler, öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS paket programı aracılığı ile Tek Yönlü ANOVA kullanılarak analiz edilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlardan anlamlı farklılık taşıyan (p<0,05) ilişkilerin betimsel istatistikleri ve ANOVA sonuçları, aynı tablo içinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

3. Bulgular

BÖTE bölümü öğrencilerinin mesleki karar verme zorluklarının belirlenmesinde, Mesleki Karar Verme Zorlukları Ölçeğinden (MKZÖ) ve katılımcıların demografik özelliklerini yoklayan sorulardan faydalanılmıştır.

3.1 Öğrencilerinin Mesleki Karar Verme Zorlukları Düzeylerine Yönelik Bulgular

BÖTE bölümü öğrencilerinin meslek seçimi konusunda yaşadıkları zorlanma, ana ve alt faktörlerine ilişkin ortalama puanları, frekansları ve standart sapmaları hesaplanarak, Tablo.1'de verilmiştir.

Tablo.1. Mesleki Karar Verme Zorlukları Düzeylerine Yönelik Bulgular

Zorlanmanın Faktörü	N	$\bar{X}(1-9)$	S
HAZIRLIK EKSİKLİĞİ	274	4,73	1,02
Motivasyon Kaybı	274	3,31	1,81
Genel Kararsızlık	275	5,20	1,99
Fonksiyonel Olmayan İnançlar	275	5,43	1,45
BİLGİ EKSİKLİĞİ	268	3,57	1,79
Meslek Seçimi Süreci ile İlgili	274	3,99	2,15
Kendisi ile İlgili	272	3,16	1,86
Meslek Seçenekleri ile İlgili	275	3,90	2,11
Bilgiye Ulaşma Yolları ile İlgili	272	3,33	1,95
TUTARSIZ BİLGİ	267	3,80	1,80
Güvenli Olmayan Bilgiler	274	3,71	2,01
İçsel Çatışmalar	269	4,05	1,94
Dışsal Çatışmalar	274	3,46	2,25
MKZÖ Toplam Puan	259	3,99	1,32

Araştırmanın katılan öğrencilerin MKZÖ'nin genelinden ve faktörlerinden aldıkları puanlar 1,00-2,99 arası ise düşük düzeyde, 3,00-4,99 arası ise orta düzeyde, 5,00-9,00 arası ise yüksek düzeyde şeklin-

de yorumlanması gerektiği ifade edilmektedir (Gati, 2008).

Buna göre, BÖTE öğrencilerinin mesleki karar verme zorluklarının, hazırlık eksikliği ($\bar{X}=4,73$) faktörü

ve motivasyon eksikliği ($\bar{X}=3,31$) alt faktörü açısından orta düzeyde, genel kararsızlık ($\bar{X}=5,20$) ve fonksiyonel olmayan inançlar ($\bar{X}=5,43$) faktörleri açısından ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Ayrıca, BÖTE öğrencilerinin, bilgi eksikliği ($\bar{X}=3,57$), meslek seçimi süreci ($\bar{X}=3,99$), kişinin kendisi ($\bar{X}=3,16$), alternatif mesleklerle ($\bar{X}=3,90$) ve bilgiye ulaşma yollarıyla ilgili ($\bar{X}=3,33$) bilgi eksikliği fak

törlerinin ortalamalarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Son faktörden alınan ortalama puanlar ise, BÖTE öğrencilerinin, tutarsız bilgi ($\bar{X}=3,80$) faktörünün,

güvenli olmayan bilgiler ($\bar{X}=3,71$), içsel çatışmalar ($\bar{X}=4,05$) ve dışsal çatışmalar ($\bar{X}=3,46$) alt faktörlerinin orta düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

BÖTE bölümü öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam puanlarının ortalamalarını ($\bar{X}=3,99$) yorumladığımızda bir meslek tercihi yaparken yaşadıkları zorlanmanın orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

3.2 Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ile MKZÖ Puan Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Sınıf düzeyi değişkeniyle arasında anlamlı ilişki olan MKZÖ'nin boyut ve alt boyutları aşağıda görülmektedir.

Tablo.2. Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ile MKZÖ Puan Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Zorlanmanın Faktörü	Sınıf Düzeyi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Genel Kararsızlık	G. Arası	38,126	3	12,709	3,301	,021	0,035	
	G. İçi	1023,946	266	3,849				4.S<2.S
	Toplam	1062,072	269					
BİLGİ EKSİKLİĞİ	G. Arası	70,052	3	23,351	7,805	,000	0,082	(4.S<1.S)<
	G. İçi	774,817	259	2,992				(4.S<3.S)<
	Toplam	844,868	262					(4.S<2.S)
Meslek Seçimi Süreci ile İlgili	G. Arası	68,120	3	22,707	5,116	,002	0,054	
	G. İçi	1176,101	265	4,438				4.S<2.S
	Toplam	1244,221	268					
Bireyin Kendisi ile İlgili	G. Arası	51,410	3	17,137	5,182	,002	0,055	(4.S<3.S)<
	G. İçi	869,723	263	3,307				(4.S<2.S)
	Toplam	921,132	266					
Meslek Seçenekleri ile İlgili	G. Arası	101,975	3	33,992	8,204	,000	0,084	(4.S<1.S)<
	G. İçi	1102,177	266	4,144				(4.S<3.S)<
	Toplam	1204,152	269					(4.S<2.S)
Bilgiye Ulaşma Yolları ile İlgili	G. Arası	70,140	3	23,380	6,494	,000	0,068	(4.S<3.S)<
	G. İçi	946,935	263	3,601				(4.S<2.S)
	Toplam	1017,075	266					
TUTARSIZ BİLGİ	G. Arası	40,982	3	13,661	4,366	,005	0,048	(4.S<3.S)<
	G. İçi	807,192	258	3,129				(4.S<2.S)
	Toplam	848,174	261					
İçsel Çatışmalar	G. Arası	46,363	3	15,454	4,200	,006	0,046	(4.S<3.S)<
	G. İçi	956,611	260	3,679				(4.S<2.S)
	Toplam	1002,973	263					
Dışsal Çatışmalar	G. Arası	56,917	3	18,972	3,874	,010	0,041	(4.S<2.S)<
	G. İçi	1297,633	265	4,897				(4.S<3.S)
	Toplam	1354,550	268					
MKZÖ GENEL PUAN	G. Arası	30,611	3	10,204	6,051	,001	0,066	(4.S<3.S)<
	G. İçi	421,569	250	1,686				(4.S<2.S)
	Toplam	452,180	253					

Tablo.2'yi incelediğimizde bir meslek seçerken yaşanan zorlanmayı etkileyen etmenler içerisinde hazırlık eksikliği boyutu, motivasyon eksikliği, fonksiyonel olmayan inançlar ve güvenli olmayan bilgiler alt boyutları dışında, tüm etmenlerin sınıf düzeyinde anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$). Bu etkenler içerisinde, bilgi eksikliği, tutarsız bilgi boyutları ve genel kararsızlık, meslek seçim süreciyle, bireyin kendisiyle, meslek seçenek-

leriyle, bilgiye ulaşma yollarıyla ilgili bilgi eksiklikleri, içsel çatışmalar alt boyutlarında ve MKZÖ genel zorlanma düzeylerinde alınan puanların en çok 2. sınıflarda, en az ise 4. sınıflarda olduğu ortaya çıkmaktadır. Tablo.2'ye baktığımızda bir meslek seçerken ailesinden ve yakınlarından hissettiği baskı neticesiyle -dışsal çatışma- en çok 3. sınıf, en az ise 4. sınıf öğrencileri bir meslek tercih ederken zorlanmaktadır.

4. Tartışma

BÖTE bölümü öğrencilerinin Tablo.1’de görüldüğü üzere, yüksek düzeyde olduğu görülen genel kararsızlıkları, karakteristik olarak kararsızlığa yatkınlık eğilimi gösterdiklerini ortaya çıkarmaktadır. Osipow (1999), kronik kararsızlık olarak da geçen bu durumu, kişinin tüm kararlarını –meslek seçimi de dâhil olmak üzere- verirken, karar verme ile ilgili uygun davranışlar kapsamında yönetememesi olarak ifade etmiştir. Kronik kararsızlığı, meslek seçimi çatısı altında değerlendiren Kuzgun (1986) ise, bir

kimsenin mevcut meslek alternatiflerinin hiç birini, benlik tasarımına uygun bulmamasından kaynaklandığını belirtmiştir. Buradan yola çıkarak, BÖTE bölümü öğrencilerinin, özellikle de 2. sınıfta olanların, kendi benlik tasarımlarıyla, şu anki mesleki alternatiflerini örtüştürememelerinden dolayı bir genel kararsızlık yaşadıkları düşünülebilir.

Tablo.1’e tekrar baktığımızda, BÖTE öğrencilerinin yüksek düzeyde fonksiyonel olmayan inanca sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Gati (2008), bu kavramı, o kişinin meslek tercihi konusunda mantık dışı ve gerçekçi olmayan beklentilerinden kaynaklı algısal bozukluklar olarak değerlendirmektedir. Corbishley ve Yost’a göre, kişinin meslek tercihiyle bağlantılı amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gereken şartları yerine getirmesini zorlaştıran duygu ve davranışlara yol açan, fonksiyonel olmayan davranışların, ideal bir meslek seçmeyi engelleyen mesleki karar verme zorluklarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (1989, Akt. Bacanlı 2012). Bu tanımlara ve elde edilen bulgulara göre, BÖTE bölümü öğrencilerinin, atamaları eskiye nazaran hayli az olan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesine öğretmen olarak atanmak gibi mantık dışı ve gerçekçi olmayan beklentileri sebebiyle, alternatif mesleklere yönelirken ya da bir meslek kararı verirken zorlandıkları görülmüştür.

Bir meslek kararı verirken yaşanan zorlanmanın ve bu zorlanmayı etkileyen etkenlerin, çoğu boyut ve alt boyutunda 2. sınıfların 4. sınıflarla anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu da, alan derslerinin yoğunlaşmasıyla 2. sınıfta başlayan mesleki yönelimin, meslek seçimiyle ilgili bilgi eksikliklerini, tutarsız bilgileri ve içsel çatışmaları, öğrenci tarafından fark edilebilir düzeye getirdiğini, bu eksiklik ya da çatışmaların da 4. sınıf seviyesinde, mesleki karar verme süreciyle beraber azaldığı varsayılabilir.

Ayrıca, 3. sınıfta yaşanan içsel çatışmanın yüksekliği, mesleki seçim sürecindeki bireyin, yapmak istediği mesleğin şartlarına uymayacak farklı beklentilerinin olmasından kaynaklanan uyumsuzluğu göstermektedir. Bu olgunun 4. sınıfta azalması ise öğrencinin, beklentilerinin zamanla

değişmesine ya da beklentilerine uyan meslek tercihlerine yönelmesine bağlanabilir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, BÖTE bölümünde eğitim gören öğrencilerin, mesleki karar verme konusunda yaşadıkları zorlanmanın düzeyleri ve sınıf düzeyleri ile arasındaki ilişkilere odaklanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda BÖTE bölümü öğrencilerinin genel kararsızlık ve fonksiyonel olmayan inançları nedeniyle yaşadıkları mesleki karar verme zorlukları dışında hiçbir boyut ve alt boyutta, yüksek seviyede bulguya rastlanmamıştır. BÖTE bölümü okuyan öğrencilerde, yüksek düzeyde fonksiyonel olmayan inanca rastlandığı için bu inançların kaynağına inilmesi gerekmektedir. Bunun için ise Yılmaz Erdem ve Bilge’nin (2008), Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeğinin (MSAOİÖ) uygulanması önerilebilir.

Ayrıca, sınıf düzeyleri ile MKZÖ puanları karşılaştırıldığında, genel kararsızlık, bilgi eksikliği boyut ve alt boyutları, tutarsız bilgiler boyutunu ve ilgili boyutun içsel çatışmalar alt boyutu ve mesleki karar verme konusunda yaşanan genel zorlanma düzeyleri bakımından anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür ($p<0,05$).

2. sınıftaki öğrencilerinin, bilgi eksikliği faktöründe, meslekle, kendileriyle, alternatif mesleklerle ve bilgiye ulaşma yollarıyla ilgili bilgi eksiklikleri alt faktörlerinde diğer sınıflara nazaran yaşadıkları anlamlı ölçüde eksikliğin giderilmesi için, bu öğrencilere deneysel bir araştırma kapsamında mesleki rehberlik grup çalışması uygulanarak oluşan değişimin tekrar gözlemlenmesi önerilebilir. Doğan’ın (2010) lise öğrencileri üzerinde uyguladığı, kariyer karar verme grup rehberliği programıyla, öğrencilerin mesleki karar verme zorlukları, boyutları ve alt boyutlarında puan bazında ciddi azalmalar görülmüştür. Bahsi geçen programın, BÖTE ve ilgili yaş grubuna göre bir uyarlaması üzerinde çalışılabilir.

BÖTE öğrencilerinin 3. Sınıf düzeyinde diğer sınıflara göre daha fazla içsel çatışma yaşamaması da, öğrencilere bu sınıf düzeyinde sunulacak farklı uygulama alanlarındaki staj imkânlarıyla giderilebilir. Sanalan ve diğerleri (2010), BÖTE öğrencilerinin programa bakış açılarını inceledikleri çalışmaları sırasında, hâlihazırda öğrencilerin daha fazla sorumluluk alabilecekleri, farklı uygulama alanlarında staj yapmak istediklerine dikkat çekmiştir.

Araştırma neticesinde elde edilen sonuçlar ve öneriler, BÖTE programında öğrenim gören öğrencilerin mesleki istihdam oranlarının artması ve kendilerini gerçekleştirmeleri konularına katkıda bulunabilir.

Kaynaklar

- Altun, E. ve Ateş, A. (2008). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Sorunları ve Geleceğe Yönelik Kaygıları. *İlköğretim Online*, 7(3), 680-692.
- Bacanlı, F. (2012). Kariyer Karar Verme Güçlükleri ve Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançların İlişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (37), 86-95.
- Çakır, M. A. (2004). Mesleki Karar Envanterinin Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 1-14, Ankara, Türkiye.
- Çuhadar, C. ve Dursun, Ö. Ö. (2009). *Bilişim Teknolojileri Öğretmeni Adaylarının Gözüyle Öğretmenlik Mesleği*. Bu araştırma 9.Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur, Ankara, Türkiye.
- Doğan, H. (2010). *Kariyer Karar Verme Grup Rehberliği Programının 9.Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Karar Verme Güçlük Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gati, I. (2008). *Making Better Career Decision. Presented at the Society of Vocational Psychology's Preconference Workshop*, International Counseling Psychology Conference, Chicago, USA.
- Kesici, Ş. & Hamarta, E. & Arslan, C. (2007). Mesleki Karar Verme Zorlukları Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 329-342.
- Kuzgun, Y. (1986). Meslek Seçiminde Kararsızlık. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(19), 219-224.
- Osipow, S. H. & Gati, I. (1998). Construct and concurrent validity of the career decision-making difficulties questionnaire. *Journal of Career Assessment*, 6, 347-364.
- Osipow, S. H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 147-154.
- Pişkin, M. (2011). Kariyer Gelişim Sürecini Etkileyen Faktörler. (Ed) Binnur Yeşilyaprak. "Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı: Kuramdan Uygulamaya" içinde 44-78. Ankara: Pegem Akademi.
- Sarıkaya, T. & Khorshid, L. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi: Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.
- Sanalan, V. A. & Telli, E. & Selim, Y. & Öz, R. & Koç, A. & Çelik, E. (2010). BÖTE Öğrencilerinin Programa Bakış Açıkları: Tercih Öncesi ve Sonrası Durum. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 1(1).
- Yılmaz Erdem, A. ve Bilge, F. (2008). Lise öğrencileri için Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (29), 95-114.

Bir Bilim ve Sanat Merkezindeki Bilişim Teknolojileri Dersini Alan Öğrencilerin Bu Dersle İlgili Beklentileri ve Memnuniyet Düzeyleri

Özcan Erkan AKGÜN*

Cem BURBUT**

Özet

Bilgisayar sözcüğü günümüz dünyasında en sık duyduğumuz kelimelerden bir tanesi haline gelmiştir. Günümüzde insanlar yaşam içinde mutlaka bilgisayarla karşılaşmaktadırlar. Bu noktada genel ve özel bilgisayar becerilerine sahip olmak önemli bir yeterlilik halini almıştır. Büyük kurumlar ve ülkeler bilgisayar alanında nitelikli işgücünü temin edebilmek için eğitim politikalarını bu yönde düzenlemektedir. Ülkemizde eğitim kurumlarında okutulmakta olan bilgisayar ve bilişim teknolojileri dersleri de bu alanda gerekli temel ve ileri becerileri sağlamaya yönelik olarak ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite düzeylerinde öğrencilere sunulmaktadır.

Öte yandan ülkelerin gizli servetleri olarak adlandırılan üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi de önemli konulardan bir tanesidir ve üstün yetenekli öğrencilere verilen bilgisayar derslerinin bu öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini karşılamada ne kadar yeterli olduğu da önemli bir konudur. Üstün yeteneklilerin eğitimi ile görevlendirilmiş kurumlar olan Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) öğrenim gören öğrencilerin eğitim aldıkları Bilişim Teknolojileri derslerinden beklentilerinin ne durumda olduğu ve bu derslerden memnun olup olmadıkları konusu hem bilgisayar derslerinin eğitimdeki yeri hem de üstün yeteneklilerin eğitim açısından büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmada bir BİLSEM’de eğitim almakta olan 15 öğrencinin görüşleri görüşme yöntemi ile toplanarak içerik analizi ile incelenmiştir. Bulgular öğrencilerin işlenen bilgisayar derslerinden memnun olduklarını öğrencilerin yaklaşık yarısının ders ve dersin sunulduğu ortamın geliştirilmesi gerektiği ile ilgili görüş belirttiklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilişim Teknolojileri, Bilssem, Memnuniyet, Beklenti

Students’ Expectations and Satisfaction about Computer Courses Given In a Science and Art Center

Abstract

Computers and computer education became one of the very important issues today. Computer courses are provided by schools in almost all levels of education because of the importance of computers in everyday life. Therefore computer skills and knowledge are important for today’s students and future generations to sustain competitiveness and qualified human resources. Apart from students in general education system, there are some special students named gifted and talented. Computer education has an important point for these students too. Research in the literature generally focused on computer in education in general education system. In this research our purpose is to investigate gifted and talented students’ expectations and satisfaction about computer courses given in a science and art center (SAC). We interviewed 15 students in a SCA. According to content analysis results we have founded out that they are satisfied with computer courses but they want some improvements about time of courses, content and classroom settings.

Keywords: Information Technology, Science and Art Centers, satisfaction, expectation

* Sakarya Üniversitesi, Sakarya/Türkiye, ozcanakgun@gmail.com

** MEB, Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, Kocaeli/Türkiye, cemburbut@gmail.com

Giriş

Üstün yetenekli öğrencilere devlet okullarında ulaşmak üzere uygulanan çeşitli batı modellerinde karşılaşılan zorlukları göz önüne alan Milli Eğitim Bakanlığı, bunun yerine üstün yeteneklilerin ihtiyaçlarına bilim ve sanata ilişkin zenginleştirici aktivitelerle hizmet verecek merkezler kurma yoluna gitmiştir.

İlk merkez 1995 yılında Ankara'da açılmış ve daha çok oradaki bir devlet okulunun tamamlayıcı öğretim birimi olarak işlev görmüştür. İkinci merkez BİLSEM adıyla İstanbul'da kurulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı'nın Şubat 2007 de yayınlamış olduğu "Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi" nde üstün yetenekli öğrenci kavramı; Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşlılarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuk/öğrenciler olarak belirtilmiştir (MEB,2007).

Yine aynı yönergede Bilim ve Sanat Merkezlerinin amaçları;

Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsetme; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na ve demokrasinin ilkelere, insan hakları, çocuk hakları ve uluslararası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincinin kazandırılması,

Ulusal ve evrensel değerleri tanımasını, benimsemelerini, geliştirmelerini ve bu değerlere saygı duymalarını, liderlik, yaratıcı ve üretici düşünce yeteneklerini ulusal ve toplumsal bir anlayışla ülke kalkınmasına katkıda bulunacak şekilde geliştirmelerini,

Yetenek alanı/alanlarının geliştirilmesinin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişmelerinin de sağlanarak bütünlük içinde değerlendirilmesini,

Yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının erken yaşta fark edilerek geliştirilmesini,

Bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını, Bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, sorun çözen kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetişmelerini,

İş alanlarındaki ihtiyaca yönelik yeni düşünceler önerebilmelerini, teknik buluş ve çağdaş araçlar geliştirebilmelerini,

Üstün yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini edinmelerine imkân sağlayan şartların, ortam ve fırsatların oluşturularak disiplinler arası çalışmalardaki kazanımlarla sorunları çözmeye ya da ihtiyacı karşılamaya yönelik çeşitli projeler gerçekleştirmelerini,

Yaşam projelerini gerçekleştirme fırsat ve imkânlarının verilmesini sağlamaktır.

olarak belirlenmiştir. (MEB,2007)

Bu iki madde ışığında günümüz eğitim sisteminde çok büyük bir yer kaplayan ya da kaplaması gereken Bilişim Teknolojileri dersini, üstün yetenekli öğrencilere okutmak, bu yönde öğrencilerin nitelikli bilgiye ulaşması sağlamak, bu yönde ülke ihtiyaçlarını göz önüne alarak üstün yetenekli öğrencilerden bilişim teknolojileri alanında ileri düzeyde beceriye sahip olanların yeteneklerini daha da geliştirmek bilim ve sanat merkezlerinin görevlerinden biridir denilebilir.

Ardıç (2009), "Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi" nde yer alan bildirisinde, "Gelecek kuşakların kuracağı yeni dünyada, üstün yetenekli çocuklarımızın payı büyük olacaktır." diyerek üstün yeteneklilerin eğitiminin önemine vurgu yapmaktadır.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde okutulmakta olan Bilişim Teknolojileri derslerinin niteliği ve kapsamı, öğrencilerin bu dersten beklentileri, bu beklentilerin ne ölçüde karşılandığı, öğrencilerin Bilişim Teknolojileri dersinden memnuniyet düzeylerinin araştırılması büyük bir önem arz etmektedir. Alanyazın incelendiğinde araştırmaların daha çok genel eğitim sisteminde verilmekte olan bilgisayar ve/veya bilişim teknolojileri derslerine odaklandığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı BİLSEM'lerde eğitim alan öğrencilerin aldıkları bilişim teknolojileri dersleriyle ilgili görüş ve düşüncelerini alarak memnuniyet ve beklentilerini incelemektedir.

Yöntem

Bilim ve Sanat Merkezlerindeki Bilişim Teknolojileri dersi gören öğrencilerin beklenti ve memnuniyet düzeylerini incelemek amacıyla nitel bir çalışma yürütülmüştür. Araştırma modeli doğrudan bilgisayar dersini alan öğrencilerle görüşüldüğünden ve bu dersle ilgili durum incelendiğinden bu dersi alan öğrenciler üzerinde yürütülen bir vaka çalışması olarak adlandırılabilir. Çalışmada betimsel amaçlı olarak içerik analizi kullanılmıştır. Veri toplamak için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda Doğu Marmara bölgesinde eğitim vermekte olan bir Bilim ve Sanat Merkezi seçilmiştir. Çalışma grubunu en az 2 sene boyunca Bilim ve Sanat Merkezinde Bilişim Teknolojileri dersi almış 9 kız ve 6 erkek öğrenciden oluşan toplam 15 kişilik bir grup oluşturulmaktadır. Görüşme yönteminde kullanılmak üzere, uzman görüşü alınarak temel sorular belirlenmiş ve görüşmede öğrencilere bu sorular sorulmuştur. Gerekliğinde ek sorular sorularak daha ayrıntılı bulgulara ulaşmaya çalışılmıştır. Bulgular araştırma kapsamında sorulan sorular baz alınarak sunulmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular, görüşmelerde sorulan sorular verilerek bunların

hemen ardından belirtilecek şekilde aşağıda sunulmuştur.

Soru 1: BİLSEM’de Bilişim Teknolojileri dersi görüyor olmaktan memnun musunuz?

Öğrencilerden 14 tanesi Bilssem’de Bilişim Teknolojileri dersi görmekten memnun olduklarını belirtmiştir. Öğrencilerden yalnızca 1 tanesi Bilişim Teknolojileri dersi görüyor olmaktan memnun olmadığını belirtmiştir. Bu bulguyla ilgili örnek bir ifade şu şekildedir.

Tablo 1. Öğrencilerin Bilişim Teknolojileri Dersinden Beklentileri

Beklenti	Öğrenci Sayısı		
	Karşılanan	Karşılanmayan	Toplam
Kod yazabilmek	2	0	2
Değişik şeyler öğrenmeyi bekliyordum	4	2	6
Bilgisayarda kullanılan programları öğrenmeyi bekliyordum	4	0	4
Sıradan değil, karmaşık şeyler öğrenmeyi bekliyordum.	0	1	1
Eğlenceli geçmesini bekliyordum	1	0	1
Eğlenmeyeceğimi bekliyordum	1	0	1

Soru 3: Bilişim Teknolojileri dersini görüyor olmayı bir avantaj mı yoksa bir dezavantaj olarak mı değerlendiriyorsunuz?

Öğrencilerden 11 tanesi avantaj olarak gördüğünü, 3 tanesi dezavantaj olarak gördüğünü belirtmiştir. Öğrencilerden 1 tanesi ise bu konuda görüş belirtmek istememiştir.

Bu soru ile ilgili bazı öğrenci cevapları:

Öğrenci -3 : ‘Bilgisayarın belki kötü yönleri de olabilir ama bugün en küçük işyerine dahi gitseniz orada bir bilgisayar görürsünüz. Bilgisayar olmadan işler çok zorlaşıyor. Bu yüzden kesinlikle yararlı.’**Öğrenci -2:** ‘Bilgisayar gibi cihazlar insanı hareketsiz hale getiriyor. O sebeple spor yapmamız gerekebilir.’**Öğrenci -10:** ‘İnsanlar internet ve bilgisayarlarla dolandırılabilirler. Dikkatli olmak gerekiyor.’

Öğrenci -4: ‘Memnunum çünkü okulda gördüğümüz dersin o kadar yeterli olduğunu düşünmüyorum. Orada ayrıntılı göremediğimiz şeyleri burada daha ayrıntılı görüyoruz ve bizim seviyemize daha uygun.’

Soru 2: Bilgisayar dersine başlamadan önce var olan beklentileriniz dersi gördükten sonra karşılandı mı? Öğrencilerden 11 tanesi beklentilerini karşıladığını, 4 tanesi ise karşılamadığını belirtmiştir.

Soru 4: Bilgisayar dersinde öğrendiklerinizi günlük hayatınızda kullanabiliyor musunuz?

Öğrencilerin tamamı Bilişim Teknolojileri dersinde öğrendiklerini günlük yaşantılarında kullandıklarından bahsetmişlerdir.

Öğrenci-7: ‘Kesinlikle kullanıyorum. Bu sayede proje ve performans derslerinde performansımı 2’ye katladım.’

Soru 5: Bilişim Teknolojileri dersinin ders saatini yeterli buluyor musunuz?

Öğrencilerden 7 tanesi ders süresini yeterli bulurken, 7 tanesi artırılması gerektiğini ve 1 tanesi ise fazla olduğunu ve azaltılması gerektiğini söylemiştir.

Soru 6: Bilişim Teknolojileri dersi öğretmeni siz olsanız hangi konuları anlatırdınız?

Tablo 2. Öğrencilerin Öğretmen Olması Durumunda Anlatacakları Konular

Konu	Öğrenci Sayısı
Gördüklerimizi Anlatırdım	2
Daha farklı programlar anlatırdım (Sketch up vs)	3
Bilgisayarın parçalarını öğretirdim	2
İnternet kullanmayı ve Ofis Programlarını öğretirdim	4
Sadece kod yazmayı öğretirdim	1
Bilmiyorum	3

Soru 7: Bilişim Teknolojileri dersi boyunca en çok zevk aldığınız konular hangileridir?

Tablo 3. Öğrencilerin en çok zevk aldıkları konular

Konu	Öğrenci Sayısı
Bilgisayarın Parçaları	2
Sunu Hazırlama	8
Excel	2
Word	4
Hızlı yazma teknikleri	1
Kodlama	2
İşletim sistemlerinin gelişmiş özellikleri	4

Soru 8: Bilişim Teknolojileri dersi boyunca en çok sıkıldığınız aldığınız konular hangileridir?

Tablo 4. Öğrencilerin en sıkıldıkları konular

Konu	Öğrenci Sayısı
Hiçbiri	8
Sunu Hazırlama	1
Word	4
Hepsinde	1
Öğretmenin anlatım yaptığı bölümlerde	4

Soru 9: İleride seçmek istediğiniz mesleğin Bilişim Teknolojileri alanı ile bir ilgisi var mı?

13 öğrenci ileride seçmek istedikleri meslekleri ve bu mesleklerin Bilişim Teknolojileri ile ilgili olduğunu düşündüklerini açıklamışlardır. 1 öğrenci henüz hangi mesleği seçeceğine karar vermediğini, 1 öğrenci ise reklamcı olmak istediğini ancak bu alanın Bilişim Teknolojileri alanı ile ilgisi olmadığını söylemiştir.

Bazı öğrenciler bu soru ile ilgili olarak;

Öğrenci -9: 'Uzay Mühendisi olmak istiyorum. Sanırım roketlerin yazılımları ile ilgili konularda faydası olacaktır.'
Öğrenci -6: ' Ben şuan hangi mesleği seçeceğime karar vermedim ama hangisi seçersem seçeyim bilgisayarla ilgisi olacağına eminim.' şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

Soru 10: Bilişim Teknolojilerinde öğrendiğiniz bilgiler sizi yeni bilgiler öğrenmeye sevk etti mi?

11 öğrenci bu soruya olumlu cevap verirken, 4 öğrenci ise olumsuz cevap vermiştir.

Bir öğrencinin bu soru ile ilgili düşüncesi;

Öğrenci -7: 'Uyandırdı. Evde bilgisayarımı açınca direkt oyun açıyordum ya da film izliyordum. Artık sürekli öğrendiklerimi deniyor ve yeni şeyler öğrenmeye çalışıyorum.'

Soru 11: Bilişim Teknolojileri dersinin işlendiği ortamı nasıl buluyorsunuz?

8 öğrenci ortam olarak beğenirken, 4 öğrenci geliştirilmesi gerektiğini, 3 öğrenci ise yetersiz bulunduğunu beyan etmiştir.

Sonuç

Çalışmanın sonuçları öğrencilerin neredeyse tamamının Bilişim Teknolojileri dersini görüyor olmanın memnun olduğunu göstermektedir. Ayrıca birçok öğrenci ders öncesindeki beklentilerinin, ders sonunda karşılandığını belirtmiştir.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bilgisayar kullanma becerisini kendileri için bir avantaj olarak düşünmektedirler. Dezavantaj olarak ise Bilgisayar kullanımına bağlı olarak ortaya çıkan sağlık problemlerini göstermektedirler.

Öğrencilerin istisnasız hepsi Bilgisayarı günlük yaşamda kullandıklarını ve bunun ağırlıklı olarak

eğitim yaşamlarında gerçekleştiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Ders süresi için öğrencilerin yarısı, süreyi yeterli bulurken, diğer yarısı yetersiz bulmakta, az sayıda öğrenci ise ders süresinin fazla olduğunu düşünmektedir.

Öğrencilerin sevdikleri ve sıkıldıkları konuları incelediğimizde doğrudan günlük hayatlarında kullandıkları konuları öğrenirken daha fazla zevk aldıkları, teorik ve anlatıma dayalı konularda ise daha fazla sıkıldıklarını söylemişlerdir.

Bilgisayarın, ileride tercih ettikleri mesleklerde karşılıklarına çıkacağı farkında olan öğrenciler aynı zamanda Bilişim Teknolojileri dersinde öğrendiklerinin onları yeni öğrenmelere yönlendirdiğini de söylemişlerdir.

Dersin işlendiği ortamı ise öğrencilerin yarısı yeterli bulurken, 1/3'ü daha iyi olabileceğini, geri kalanı ise fiziki şartlar sebebiyle (ısınma vb) yetersiz bulunduğunu söylemiştir.

Tartışma

Bilim ve Sanat Merkezlerinde Bilişim Teknolojileri derslerinin okutulmasına devam edilmesinin hem öğrenci memnuniyeti hem de beklentilere cevap verme derecesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bilişim Teknolojileri dersinin içeriği oluşturulurken öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda öğrencilerin günlük hayatlarında ve eğitimlerinde faydalanabileceği konuların seçilmesi önemlidir. Ayrıca içerik oluşturulurken normal eğitim gördükleri okullarda –eğer görüyorlarsa- Bilişim Teknolojileri dersinin içeriğinden farklı bir içerik oluşturulması öğrencilerin güdülenmesini ve derse karşı oluşturdukları tutum açısından önemlidir.

Öğrencilerin anlatımın çok olduğu konularda sıkıldıklarını belirtmeleri doğrultusunda, içeriklerin uygulamaya dayalı olarak planlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Ders saatlerinde öğrencilerin yarısının ders saatini artırmak istemesi ders saatinin artırılmasının faydalı olacağını göstermektedir. Ancak artırılmasa dahi negatif yönlü bir değişiklik yapılmaması önemlidir. Dersin işlendiği laboratuvar ya da sınıf ortamının ilgi çekici hale getirilmesi, fiziki şartlarının iyileştirilmesi dersi olumlu yönde etkileyecektir.

Kaynakça

- Akkanat, H. (1999). Üstün veya Özel Yetenekliler. Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi, 103
- Ataman, A. (1997). Türkiye’de Özel Eğitime Yeni Yaklaşımlar. Milli Eğitim Dergisi, 136, 22-23.
- Ataman, A. (1998). Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler, (Edt. S. Eripek), Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1018.
- Ataman, A. (2003a). Üstün Zekalı/Yetenekli Çocuklar, (Edt. A. Ataman), Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Baykoç-Dönmez, N. (2004). Bilim Sanat Merkezlerinin Kuruluşu ve İşleyişinde Yapılması Gereken Düzenlemeler. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Büyükoztürk, Ş. (2007). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum (8. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çamurlu, A. (2001). Üstün veya Özel Yetenekli Çocuklar ve Bilim Sanat Merkezleri. Milli Eğitim Dergisi, 1.
- MEB. (1991). I. Özel Eğitim Konseyi, Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (1994). Temel Kabiliyetler Testi Yaş 5-7. Türkiye Standardizasyonu ve Norm Çalışması. MEB. Özel Eğitim ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara: M.E.B. Yayınları.
- MEB. (2007). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi.
- MEB. (2010). Üstün Zekâlıların/Yeteneklilerin Eğitim Çalıştayı, Ankara: MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Özkardeş, G. O. (2004) “İki Kere Farklı: Üstün Yetenekli Olan Çocuklarda Özel Öğrenme Güçlüğü Sorunları” in 1.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı. Ed. A. Kulaksızoğlu, A.,E.Bilgili,M.R. Şirin, Çocuk Vakfı Yayınları 64, 333 - 347.

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin E-Öğrenme Araçlarını Kullanma Algıları

Mehmet DEMİR*

Mehmet Barış HORZUM**

Özcan Erkan AKGÜN***

Özet

Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin e-öğrenme araçlarını kabul düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, mezun olunan lise, kişisel bilgisayara sahip olup olmama, internet bağlantısına sahip olup olmama, günlük internet kullanım süresi değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma kesitsel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 4 farklı programda öğrenim gören toplam 317 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak geliştirilen 4 faktör altında toplam 27 maddeden oluşan "e-öğrenmeye yönelik kabul düzeyi" ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde ilişkisiz örneklem için t-testi ve tek yönlü ANOVA'dan yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda katılımcıların e-öğrenme araçlarını kullanmaya yönelik algılarının cinsiyet, bölüm, lise mezuniyet türü gibi demografik özelliklere göre farklılaşmadığı, bilgisayara sahip olma, internet bağlantısına sahip olma ve interneti kullanma süresi gibi kullanmaya bağlı değişkenlerden etkilendiği bulunmuştur. Bu sonuç farklı özelliğe sahip bireylerin e-öğrenme araçlarından yararlanabileceklerine işaret etmekte ancak daha faydalı ve yararlı kullanım için gerekli teknolojik araçlara ve bu araçları kullanmaya yönelik deneyimlere sahip olunması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle okul içi ve okul dışı süreçlerde öğrenenlerin teknoloji olanaklarına sahip olmaları ve e-öğrenme sürecinde gerekli olacak teknolojiyi gereken biçimde kullanabilme deneyimlerinin sağlanması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: e-öğrenme, e-öğrenme araçları, kabul düzeyi.

Student Teachers' Perceptions of E-Learning Tools

Abstract

The aim of present study is to investigate whether education faculty learners' perception level of e-learning tools change with the variables like gender, department, graduated high school, owning computer, having access to internet, daily time of internet usage. Present study was conducted appropriately to case study model for this purpose. 317 students from different education departments formed the study group of this study. An e-learning attitude questionnaire consisting of 4 factors and 23 items was used to gather data after doing reliability and validity studies by researchers. T-Test and one-way ANOVA were used to analyze data for unrelated cases.

It was found at the end of the study that perception of participants on using e-learning tools doesn't change with demographic features like gender, department, and graduated high school however; it was affected by variables like owning computer, having access to internet, duration time of internet usage. This finding indicates that individuals having different features can benefit from e-learning tools but having technological tools and having experience of using these tools are necessary for useful and efficient usage. Therefore, learners are recommended to have technological opportunities inside and outside process of schools and they are recommended to be provided with the experience of having ability to use technological tools in a required manner, which is necessary.

Key terms: e-learning, e-learning tools, perception level

* Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü BÖTE A.B.D.Y.L. Öğr. demir4600@gmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mhorzum@sakarya.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, oakgun@sakarya.edu.tr

Giriş

Yaşadığımız yüzyılda bilgiye sahip olan toplumlar, teknolojiyi üretmekte ve kullanmaktadır. Teknolojiyi verimli bir şekilde kullanan toplumların, olaylar ve olgular karşısında daha güçlü olduğunu ve bu toplumda yaşayan bireylerin sahip oldukları bilgiye paralel olarak elde ettikleri teknoloji sayesinde hayatlarını kolaylaştırdıklarını görmekteyiz. Böylece bu insanlar, teknolojik değişimlere daha kolay uyum sağlamaktadır.

Gelişen teknoloji sayesinde yaşanan zaman bambaşka boyutlara taşınmış, yapılması çok zor işler tek tuşla yapılabilir hale gelmiş; uzaklar yakın, zor kolay olmuştur. İnsanların hayatları ve imkânları çok gelişmiş, zenginleşmiş, rahatlamıştır. Böylece insan için en değerli ve önemli mefhum olan zaman genişlemiş ilerleyen değişen dünyaya ayak uydurmak için vakit kazanılmıştır. Gerek evlerimizde, gerek işyerlerimizde kısacası tüm yaşam alanımızda teknolojiden en ileri seviyelerde yararlanılırken teknolojiden uzak bir eğitim-öğretim düşünülmesi; yolcunun uçak yerine atla yolculuk yapması gibi bir durumdur. Bilginin çok fazla ve sürekli gelişen yönü dikkate alındığında, milyonlarca sayfalar sığacak bilgilerin hap kadar materyallere sığdırıldığı düşünülüğünde eğitimin de daha verimli ve daha kaliteli olması için teknolojinin en önemli ürünü olan internetten yararlanılması eğitimde yeni boyutlar açmıştır. Geleneksel eğitim sisteminde teknoloji yan kaynak, öğrencinin dikkatini çekmek için kullanılan materyal olarak kullanılırken yeni dünyada internet, sanal ortam öğrencilerin kendilerini en rahat hissettiği alan olmuştur.

Gelişen teknolojiyle birlikte geçmişten günümüze kadar uzanan sürece baktığımızda eğitim ve öğretim yeni kavramlar görmekteyiz. Bu kavramlardan biri de e-öğrenme (elektronik öğrenme)'dir. E-öğrenme, eğitim ve öğretimin elektronik ortamlarda aktarılması veya bilgi ve iletişim teknolojileri yardımıyla ve internet /intranet gibi yerel ve geniş alan ağları aracılığıyla zaman ve mekândan bağımsız olarak bilgiye erişim ve çoklu ortam uygulamaları ile etkileşim sağlayarak, öğretim etkinliklerinin elektronik ortamlarda yürütülmesi olarak tanımlanabilir (Çetiner, Gencil ve Erten,1999).

E-öğrenme, klâsik öğrenme ortamlarına göre, daha fazla sayıda öğrenene ulaşabilme; bir programı belli bir saatte düzenli olarak takip edebilecek olanakları olmayan özellikteki öğrenenlere zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme ortamı sağlama; öğrenenlerin bireysel hız, materyali ihtiyacı kadar tekrar etme; görsel ve işitsel öğrenme ortamı sağlama gibi avantajları nedeniyle yetişkin eğitiminde ve özellikle lisansüstü çalışma yapmak isteyenler tarafından tercih edilen yöntemlerden biri olmuştur (Peterson ve Bond; 2004).

E-öğrenme, Internet, Web, CD-ROM, Sürücüler veya kuruluşların intranetleriyle gelen; eğitim, uygulama ve bilgisayarlar aracılığıyla yapılandırılmış bilgiyi bir arada tutmaktadır. E-öğrenme araçları arasında kablolu TV, bilgisayar destekli eğitim, CD-ROM, e-posta, elektronik edim destek sistemleri, grup yazılımı, etkileşimli/öğretici TV, internet, intranet, LAN, LMS, uydu televizyonu, Simulator (Benzeşim araçları), etkileşimli konferans, sesli posta, sanal gerçeklik uygulamaları, çokluortam araçları olarak sıralayabiliriz (Jackson, 2000, s.89-90). Yukarıda belirtilen bu e-öğrenme araçları ile zaman ve mekân bağımsızlığının yanı sıra daha hızlı ve etkin öğrenmeyi, ayrıca öğrenme odağını öğretmenden öğrenciye çevirerek öğrencinin kendi eğitimlerinden kendilerinin sorumlu tutulmasını, daha az iş yükü ile daha fazla kişiye ulaşma imkânı verecek maliyet açısından da avantajlı bir yaşam boyu eğitimin yararlanması olanağı sağlamaktadır (Aytaç, 2003).

Elektronik öğrenme araçlarının eğitimde kullanılması sadece üniversite öğrencileri açısından önemli sonuçlar doğurmakla kalmamakta, öğretim elemanları ve diğer eğitimciler açısından da kayda değer sonuçlar doğurmaktadır. Elektronik öğrenme araçları öğretim elemanlarının ve eğitimcilerin verimliliğini arttırmakta ve çok daha kısa zamanda daha az çaba harcayarak, daha kaliteli çıktı ve sonuç alabilmelerine imkân tanımaktadır (Ege ve Sezer, 2002).Eğitimde teknolojinin gelişmesiyle ve geleneksel eğitimin zorluklarından kaynaklanan sebeplerden dolayı e-öğrenme araçlarına olan ilgi giderek artmakta ve bu alanda teknoloji hızla gelişmektedir. E-Öğrenme araçlarını kullanarak okula gitmeden, okula gitmek için ulaşma gerek kalmadan ve ulaşım için zaman ve para kullanmaksızın derslere katılmak mümkündür. Her bir öğrencilerin e-öğrenmeye ve e-öğrenme araçlarına karşı tutumları farklı olacaktır. Ancak, toplumsal değişme ve gelişmeleri başlatan ve yönlendiren kurumlardan birisi olan eğitim kurumları teknolojik gelişmeleri izlemek, bu teknolojileri kullanmak ve bu teknolojilerin kullanımını öğretmek zorundadır (Akkoyunlu, 1996).

Tüm bu teknolojik gelişmeler neticesinde öğrenenlerin teknolojik gelişmelere bakış açıları tutumları önem taşımaktadır. Özellikle yeni yaygınlaşan internet gibi teknolojilerin eğitim öğretimde kullanılması sürecinde, eğitimcilerin bu teknolojileri kabul edilmesi ve söz konusu teknolojileri yeterince kullanılıp, kullanmadığının tespiti konusunda TAM (*Technology Acceptance Model*) yaygın olarak kullanılan etkin bir teorik altyapı olabilmektedir (Martinez-Torres ve diğerleri, 2006). Teknoloji Kabul Modeli'nin (*Technology Acceptance Model - TAM*), Davis

(1989) tarafından güçlü sosyo-psikolojik teorilere dayanarak geliştirilmiştir.

Bu çalışmada Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin teknoloji kabul

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma süreci tarama modellerinden kesitsel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Kesitsel araştırmalarda betimlenecek değişimler, gelişim özellikleri, okuduğunu anlama becerileri, oy verme davranışları, tutum gibi bir seferde ölçülür. Kesitsel araştırmalar genellikle örneklemin büyüğü olduğu ve birçok farklı özellikteki topluluğu kapsadığı araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Araştırmada üniversite öğrencilerinin e-öğrenme araçlarını kabul düzeyleri anlık olarak kesitsel modelle elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde ilişkisel ve tekil modellerdeki çözümlenmelerden yararlanılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar yarısında yüz yüze öğrenme programlarından Sınıf

modeli (*TAM=Technology Acceptance Model*) temel alınarak e-öğrenme araçlarının kabul düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi önemli görülerek araştırılmasına karar verilmiştir. öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, Fen ve teknoloji öğretmenliği ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmenliği bölümlerinde eğitim gören toplam 1900 3. ve 4. sınıf üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninden .05 hata payı ve .05 sapma miktarında 317 öğrencinin olması yeterli bir örnekleme ifade etmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu yönüyle araştırmanın örnekleme Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, Fen ve teknoloji öğretmenliği ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmenliği bölümlerinden toplam 317 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 197'si kadın, 120'si erkektir. Üniversitede okudukları sınıf değişkenine bakıldığında 120'si 3. sınıf ve 197'si 4.sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun %62 oranla 4.sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılacak öğrencilerin belirlenmesinde kolay örnek örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Adı geçen bölümlerdeki öğrencilerin ders saatlerinde izin alınarak ölçeği doldurmaları istenmiş örnekleme bu şekilde oluşmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri

Demografik özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	197	62.1
	Erkek	120	37.9
Sınıf	3.Sınıf	120	37.9
	4.Sınıf	197	62.1
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	181	57.1
	Türkçe Öğretmenliği	42	13.2
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	63	19.9
	BÖTE	31	9.8
Mezun Olunan Lise Türü	Anadolu Liseleri	99	31.2
	Genel Lise	153	48.3
	Meslek Lisesi	65	20.5
Bilgisayara Sahip Olma	Evet	243	86.1
	Hayır	44	13.9
İnternet Erişimine Sahip Olma	Evet	224	70.7
	Hayır	93	29.3
Günlük İnternet Kullanım Saati	0-1	152	47.9
	2-5	104	32.8
	7 ve üzeri	61	19.2

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Üniversite Öğrencilerinin Elektronik Öğrenme Araçlarını Kabul Düzeyleri Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde öncelikle alan yazında yer alan teknoloji kabul modeli çalışmaları(Lai ve Li, 2005; Yang ve Yoo, 2004; Ma ve diğerleri, 2005; Wu ve Wang, 2005, Poon ve Chan,

2005) incelenmiştir. Algılanan Fayda [AF] faktörünün maddelerini oluşturmak için (Lai ve Li, 2005; Yang ve Yoo, 2004), Kullanım Kolaylığı [KK] faktörünün maddelerini oluşturmak için (Wu ve Wang, 2005, Poon ve Chan, 2005); Kullanımına Yönelik Tutum [KYT] faktörünün maddelerini oluşturmak için (Yang ve Yoo,2004; Cheung ve Chen, 2005) ve Kullanma İsteği [Kİ] faktörünün maddelerini oluşturmak için (Girgin, 2003; Cheung ve Chen, 2005) çalışmaları incelenmiştir. Literatür incelemesi, öğ-

retmen adayları ve alan uzmanlarıyla yapılan görüşmelerden yola çıkılarak 33 maddelik bir ölçek ortaya çıkarılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerle ilgili katılma düzeyini ifade etmek için 5'li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Bu dereceleme "Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum ve Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde oluşturulmuştur.

Geçerlik çalışmalarında öncelikli olarak kapsam ve görünüş geçerliği için başvurulacak uzmanlar belirlenmiştir. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanındaki 3 öğretim üyesinden ölçekle ilgili uzman görüşü alınmıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda ölçek 27 maddeye düşürülmüştür. 27 maddelik ölçek toplam 317 üniversite öğrencisine uygulanmış ve elde edilen verilere yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi, güvenilirlik için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek toplam 27 madde ve dört faktörden oluşmuştur. Toplam 27 maddeden oluşan ölçeğin tamamı ele alındığında, ölçek dört faktörlü bir yapı göstermektedir. Ölçekte yer alan 27 maddenin faktörlerdeki yük değerleri 0.59-0.83 arasında değişmektedir. Ölçeğin dört faktörü teknoloji kabul modelinin dört boyutunun adını almıştır. Ölçeğin toplam öz değeri 22.47 ve açıkladığı toplam varyans miktarı %55.87'dir.

E-öğrenme araçlarını kabul düzeyi ölçeğinin 27 maddelik toplam iç tutarlık katsayısı, .92 olarak

bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık kat sayıları ise şu şekildedir: Algılanan fayda alt faktörü için. 87, algılanan kullanım kolaylığı alt faktörü için. 84, kullanıma yönelik tutum alt faktör için. 84 ve kullanımına yönelik niyetleri alt faktör için. 81 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler ölçeğin güvenilirlik düzeyi için kabul edilebilir değerler olarak görülmektedir

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çoğaltılan ölçeklerin, öğrencilere araştırmacı tarafından bizzat uygulanarak cevaplandırılmaları istenmiştir. 400 ölçek, dağıtılmış, dağıtılan ölçeklerden toplam 347 tanesi geri alınabilmiştir. Ölçeklerden 30 tanesi, geçerli ve güvenilir bir şekilde doldurulmadığı için geçersiz kabul edilmiş ve toplam 317 ölçek analize dâhil edilmiştir. Ölçek elden dağıtılarak veriler toplanmıştır. Araştırmada verilerin analizi için t-testi ve ANOVA Testi kullanılmıştır. Araştırmada veriler SPSS 19.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Ölçeğin AF, KK, KYT ve KYN faktörlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Cinsiyete ilişkin olarak yapılan t-testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 12. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin e-öğrenme araçlarını kabul düzeylerine etkisi

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Algılanan Fayda	Kadın	196	42.88	5.96	314	-0.70	0.49
	Erkek	120	43.37	6.27			
Kullanım Kolaylığı	Kadın	196	22.23	3.74	314	-1.84	0.07
	Erkek	120	23.06	4.31			
Kullanıma Yönelik Tutum	Kadın	196	22.83	4.62	314	0.43	0.67
	Erkek	120	22.60	4.99			
Kullanma İsteği	Kadın	196	15.76	2.59	314	0.05	0.96
	Erkek	120	15.74	2.58			

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının e-öğrenme araçları ile ilgili algıladıkları fayda ($t = -0.70$), kullanım kolaylığı ($t = -1.84$), kullanıma yönelik tutum ($t = 0.43$) ve kullanımına yönelik niyetleri ($t = 0.05$) açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı ($p > .05$) görülmektedir. Bu bulgu öğretmen adaylarının cinsiyetinin e-öğrenme araçlarını kabul düzeylerinde anlamlı bir etkiye

sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Yani e-öğrenme araçlarının kullanımında kadın ve erkeklerin benzer düzeyde kullanım gösterebilecekleri söylenebilir. Araştırmada ikinci olarak öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre e-öğrenme araçlarını kabul düzeylerinin değişimine bakılmıştır. Bölüm değişkenine ilişkin olarak yapılan ANOVA testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 13. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bölümlerinin e-öğrenme araçlarını kabul düzeylerine etkisi

Faktörler	Bölüm	N	\bar{X}	SS	Kareler Top.	sd	Kareler Orta.	F	P
Algılanan Fayda	Sınıf	181	43.32	5.45	Gruplar Arası	85.02	3	28.34	0.76
	Türkçe	42	41.90	8.53					
	FBÖ	63	42.82	6.22					
	BÖTE	31	43.87	5.48					
Kullanım	Toplam	317	43.09	6.09	Gruplar İçi	11630.95	313	37.16	1.43
	Sınıf	181	22.35	3.81	Gruplar Toplam	11715.97	316	22.68	

Kolaylığı	Türkçe	42	21.90	5.05	Arası					
	FBÖ	63	23.23	3.60	Gruplar	4934.12	313	15.76		
	BÖTE	31	23.22	3.96	İçi					
	Toplam	317	22.55	3.98	Toplam	5002.17	316			
	Sınıf	181	22.92	4.43	Gruplar					
Kullanıma yönelik Tutum	Türkçe	42	22.02	5.68	Arası	205.53	3	68.51	3.07	0.70
	FBÖ	63	23.76	4.33	Gruplar	6982.67	313	22.31		
	BÖTE	31	20.83	5.69	İçi					
	Toplam	317	22,77	5.69	Toplam	7188.19	316			
	Sınıf	181	15.91	2.41	Gruplar					
Kullanma İsteği	Türkçe	42	15.50	3.75	Arası	12.22	3	4.07	0.60	0.57
	FBÖ	63	15.71	2.07	Gruplar	2109.04	313	6.74		
	BÖTE	31	15.35	2.71	İçi					
	Toplam	317	15.76	2.60	Toplam	2121.26	316			

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının e-öğrenme araçları ile ilgili algılanan fayda ($F_{(3, 313)}=0.76$), algılanan kullanım kolaylığı ($F_{(3,313)}= 1.43$), kullanımına yönelik tutum ($F_{(3,313)}=3.07$) kullanımına yönelik niyetlerinde ($F_{(3, 313)}= 0.60$) öğrenim gördükleri bölüm değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ($p>.05$) bulunmuştur.

Ölçeğin AF, KK, KYT ve Kİ faktörlerinin üniversite öğrencilerinin mezun oldukları lise türlerine "Lise" değişkeni adı verilmiştir. Lise değişkenine göre farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Lise değişkenine ilişkin olarak yapılan ANOVA testi sonucunda

elde edilen verilere bakıldığında; araştırmaya katılan öğrencilerin e-öğrenme araçlarına yönelik algıladıkları fayda ($F_{(2, 314)}= 1.00$), algıladıkları kullanım kolaylığı ($F_{(2,314)}= 1.16$), kullanımına yönelik tutum ($F_{(2, 314)}= 0.95$) ve kullanma isteği ($F_{(2,314)}= 0.47$) öğrenim görülen lise türü bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ($p<.05$) bulunmuştur.

Araştırmada dördüncü olarak üniversite öğrencilerinin kişisel bilgisayara sahip olup olmama durumuna göre farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bilgisayar değişkenine ilişkin olarak yapılan t-testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 6'de yer almaktadır.

Tablo 14. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel bilgisayara sahip olmalarının e-öğrenme araçlarını kabul düzeylerine etkisi

Faktörler	Bilgisayar	N	\bar{X}	S	sd	t	P	η^2
Algılanan Fayda	Var	273	43.42	5.98	315	2.43	0.02*	0.02
Kullanım Kolaylığı	Yok	44	41.05	6.43				
Kullanıma Yönelik Tutum	Var	273	22.90	3.81	315	3.95	0.00*	0.05
Kullanıma Yönelik Tutum	Yok	44	20.41	4.34				
Kullanma İsteği	Var	273	22.89	4.79	315	1.15	0.25	0.00
Kullanma İsteği	Yok	44	22.00	4.64				
	Var	273	15.86	2.58	315	1.67	0.10	0.00
	Yok	44	15.16	2.60				

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının e-öğrenme araçları ile ilgili algıladıkları fayda ($t=2.43$) ve algılanan kullanım kolaylığında ($t=3.95$) bilgisayar sahibi olup olmamaya göre anlamlı farklılık olduğu ($p<.05$) görülmektedir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının e-öğrenme araçları ile ilgili kullanıma yönelik tutumları ($t=1.15$) ve kullanımına yönelik niyetleri ($t=1.67$) açısından bilgisayara sahip olup olmamaya göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ($p>.05$) bulunmuştur. Büyüköztürk (2011:44)'e göre araştırma verilerinin etki büyüklükleri incelendiğinde AF ve KK, faktörlerinin etki büyüklüğü(eta-kare)'nin "orta" düzeyde KYT ve KYN faktörlerinin etki büyüklüğünün ise "küçük" etki düzeyinde olduğu sonucu bulunmuştur.

Anlamlı farklılık bulunan faktörlerden bilgisayar sahibi olup olmamaya göre farklılıklar sırasıyla ele alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından bilgisayara sahip olanlar ($\bar{X}=43.42$) bilgisayarı olmayan öğrencilere ($\bar{X}=41.05$) göre e-öğrenme araçlarına ile ilgili algıladıkları fayda; yine bilgisayara sahip olan öğrencilerin ($\bar{X}=22.90$) bilgisayara sahip olmayan öğrencilere ($\bar{X}=20.41$) göre e-öğrenme araçları ile ilgili algıladıkları kullanım kolaylığının yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmada beşinci olarak üniversite öğrencilerinin internet erişimine sahip olup olmama durumuna göre farklılık olup olmadığına bakılmıştır. İnternet değişkenine ilişkin olarak yapılan t-testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 15. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının internet erişimlerinin e-öğrenme araçlarını kabul düzeylerine etkisi

Faktörler	İnternet	N	\bar{X}	S	sd	t	P	η^2
Algılanan Fayda	Var	223	43.74	5.91	314	2.78	0.01*	0.02
Kullanım Kolaylığı	Yok	93	41.68	6.23				
Kullanıma Yönelik Tutum	Var	223	23.20	3.77	314	4.47	0.00*	0.06
Kullanıma Yönelik Tutum	Yok	93	21.07	4.10				
Kullanma İsteği	Var	223	23.22	4.88	314	2.48	0.01*	0.02
Kullanma İsteği	Yok	93	21.79	4.25				
	Var	223	15.96	2.39	314	1.97	0.05	0.01
	Yok	93	15.33	2.97				

Tablo 7 incelendiğinde ölçekteki araştırmaya katılan öğretmen adaylarının e-öğrenme araçları ile ilgili algıladıkları fayda ($t=2.78$), kullanım kolaylığı ($t=4.47$), kullanıma yönelik tutum ($t=2.47$) açısından internet bağlantısına sahip olup olmamaya göre anlamlı farklılık olduğu ($p<.05$) görülmektedir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının e-öğrenme araçları ile ilgili kullanımına yönelik niyetleri ($t=1.97$) açısından internet bağlantısına sahip olup olmamaya göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ($p>.05$) bulunmuştur. Büyüköztürk (2011:44)'e göre araştırma verilerinin etki büyüklük(eta-kare)'lüğü incelendiğinde AF,

KK, KYT ve KYN faktörlerinin etki büyüklüğünün "orta" düzeyde etkili olduğu sonucu bulunmuştur. Anlamlı farklılık bulunan faktörlerden internet bağlantısına sahip olup olmamaya göre farklılıklar sırasıyla ele alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından internet bağlantısına sahip olanlar ($\bar{X}=43.74$) internet bağlantısına sahip olmayan öğretmen adaylarına ($\bar{X}=41.68$) göre e-öğrenme araçlarına ile ilgili algıladıkları fayda; yine internet bağlantısına sahip olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=23.20$) internet bağlantısına sahip olmayan öğretmen adaylarına ($\bar{X}=21.07$) göre e-öğrenme araçları ile ilgili algıladıkları kullanım kolaylığı; aynı za-

manda internet bağlantısına sahip olan öğretmen adaylarının ($\bar{x}=23.22$) internet bağlantısına sahip olmayan öğretmen adaylarına ($\bar{x}=21.79$) göre e-öğrenme araçlarını kullanmaya yönelik tutumlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Ölçeğin AF, KK, KYT ve KYN faktörlerinin öğretmen adaylarının günlük internet kullanım saatleri

erişimine sahip olup olmama durumuna "İnternet kullanım saati" değişkeni ismi verilmiştir. Araştırmada altıncı olarak İnternet kullanım saati değişkenine göre farklılık olup olmadığına bakılmıştır. İnternet kullanım saati değişkenine ilişkin olarak yapılan ANOVA testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 8'da yer almaktadır.

Tablo 16. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının günlük internet kullanım saatlerinin e-öğrenme araçlarını kabul düzeylerine etkisi

Faktörler	İnt. Kul. saat	N	\bar{x}	SS		Kareler Top.	Sd	Kareler Orta.	F	P	η^2
Algılanan Fayda	0-1	152	42.04	6.17	Gruplar	345.43	2	2121.26	4.77	.009*	0.03
	2-5	104	43.82	6.33	Arası						
	6 ve üzeri	61	44.50	4.99	Gruplar içi	11370.53	314	36.21			
Kullanım Kolaylığı	Top	317	43.10	6.09	Toplam	11715.96	316		9.64	.000*	0.06
	0-1	152	21.58	4.07	Gruplar	289.41	2	144.71			
	2-5	104	23.28	3.78	Arası						
Kullanıma Yönelik Tutum	6 ve üzeri	61	23.77	3.52	Gruplar içi	4712.75	314	15.01	3.98	.020*	0.02
	Top	317	22.56	3.98	Toplam	5002.17	316				
	0-1	152	22.09	4.43	Gruplar	177.49	2	88.74			
Kullanma İsteği	2-5	104	23.02	5.03	Arası				5.42	.005	0.03
	6 ve üzeri	61	24.05	4.89	Gruplar içi	7010.70	314	22.33			
	Top	317	22.77	4.77	Toplam	7188.18	316				
	0-1	152	15.35	2.60	Gruplar	70.803	2	35.40			
	2-5	104	15.87	2.62	Arası						
	6 ve üzeri	61	16.61	2.31	Gruplar içi	2050.45	314	6.53			
	Top	317	15.76	2.59	Toplam	2121.26	316				

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının e-öğrenme araçlarına yönelik algıladıkları fayda ($F_{(2, 314)}= 4.77$), algıladıkları kullanım kolaylığı ($F_{(2,314)}= 9.64$), kullanımına yönelik tutum ($F_{(2, 314)}= 3.98$) ve Kullanma İsteği ($F_{(2,314)}= 5.42$) öğrenimi tamamlanan lise türü bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ($p<.05$) bulunmuştur. Büyüköztürk(2011:44)'e göre araştırma verilerin etki büyüklüğü (eta-kare) incelendiğinde AF, KK, KYT ve KYN faktörlerinin etki büyüklüğünün "orta" düzeyde etkili olduğu sonucu bulunmuştur.

Anlamlı farklılık bulunan faktörlerde hangi internet kullanım saatinde farklılık bulunduğu bonferonni çoklu karşılaştırma testi ile bakılmıştır. Test sonucunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarından günlük internet saati 6 ve üzeri olanların ($\bar{x}=44.50$) günlük internet kullanım saati 1 saate kadar olan öğretmen adaylarına ($\bar{x}=42.04$) göre e-öğrenme araçlarını daha faydalı algıladıkları bulunmuştur. Diğer internet kullanım saatleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Bunun yanında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının günlük internet saati 6 ve üzeri ($\bar{x}=23.77$) ve

Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, bölüm ve lise türü değişkenlerinin, e-öğrenme araçlarını AF, KK, KYT ve KYN faktörlerini eşit

günlük internet saati 2-5 saat arasında olanların ($\bar{x}=23.28$), günlük internet kullanım saati 1 saate kadar olan öğretmen adaylarına ($\bar{x}=21.58$) göre e-öğrenme araçlarının daha kolay kullanılır olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur. Araştırmada günlük internet saati 6 ve üzeri olan öğretmen adaylarıyla günlük internet kullanım saati 2-5 saat arası olan öğretmen adayları arasında e-öğrenme araçlarını kolay kullanılabilir bulma açısından fark bulunamamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından günlük internet saati 6 ve üzeri olanların ($\bar{x}=24.05$) günlük internet kullanım saati 1 saate kadar olan öğretmen adaylarına ($\bar{x}=22.09$) göre e-öğrenme araçlarını kullanıma yönelik tutumlarının daha fazla olduğu bulunmuştur. Diğer internet kullanım saatleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının günlük internet saati 6 ve üzeri olanların ($\bar{x}=16.61$) günlük internet kullanım saati 1 saate kadar olan öğretmen adaylarına ($\bar{x}=15.35$) göre e-öğrenme araçlarını kullanma isteklerinin daha fazla olduğu bulunmuştur. Diğer internet kullanım saatleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

düzeyde etkilediği sonucu elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bilgisayara sahip olanların, bilgisayara sahip olmayanlara göre

AF ve KK faktörleri açısından daha avantajlı oldukları bulunmuş; KYT ve KYN faktörleri açısından eşit düzeyde etkilediği sonucu elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının İnternet Erişimi olanların, İnternet erişimi olmayanlara göre AF, KK ve KYT faktörleri açısından daha avantajlı oldukları sonucu elde edilmiş; KYN faktörü açısından eşit düzeyde etkilediği sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlara yönelik olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir: E-öğrenme araçlarını kullanacak öğrencilerin, algıladıkları fayda, kolaylık, tutum ve kullanma isteği değişkenlerini geliştirme açısından öğrencilerin yaşantılarında teknolojiyi etkin bir biçimde kullanmalarını önemli görülmektedir. Bu nedenle okul ve

okul dışı süreçlerde öğrencilere teknolojik olanakların sağlanması önemli katkı getirebilir. Bu bağlamda ülkemiz eğitim sisteminde güncel bir proje olan FATİH projesinin e-öğrenmeye yatkınlık açısından öğrencilere katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. İleride yapılacak araştırmalar daha fazla program ve öğrenci ile gerçekleştirilerek çalışmanın sonuçları ile karşılaştırılabilir.

Bu araştırma öğrencilerin durumlarının belirlenmesi ile sınırlı kalmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda öğrencilere e-öğrenme araçları kullanılarak gerçek durumlarını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akkoyunlu, Buket (1996). Bilgisayar Okur Yazarlığı Yeterlikleri ile Mevcut Ders Programları'nın Kaynaştırılmasının Öğrenci Başarı ve Tutumlarına Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12,127-134.
- Anderson, M., & Jackson, D. (2000). Computer Systems For Distributed and Distance Learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16,213-228.
- Aytaç, T. (2003). Geleceğin Öğrenme Biçimi: E-Öğrenme, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi,35.
- Büyüköztürk, S., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, S. (2011). Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi, 44.
- Lee, M. K.O., Cheung, C.M.K. ve Chen, Z. (2005), *Acceptance Of Internet-Based Medium: The Role of Extrinsic and Intrinsic Motivation*, Information & Management, s.1-10
- Çağiltay K, Çakıroğlu, J., Çağiltay N. ve Çakıroğlu E. (2001). Öğretimde Bilgisayar Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Hacettepe Eğitim Dergisi*. Ankara, Cilt: 21, (1). 19-28.
- Çetiner, M. H., Gencel, Ç. ve Erten, Y. M. (1999). İnternete Dayalı Uzaktan Eğitim ve Çoklu ortam Uygulamaları. Beşinci İnternet Konferansı Tebliğleri, Ankara, inet-tr.org.tr/inetconf5/tammetin/gencel-egit.doc.
- Davis, F. (1989). *A Technology Acceptance Model for Empirically Testing new end user information systems: theory and results*. Doctoral Dissertation, MIT Sloan School of Management, Cambridge, MA
- Diktaş, E. (2006). *Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ege, İ. ve Sezer, S. (2002). Bilgi teknolojileri kullanımı ile verimlilik ilişkisi: Erciyes Üniversitesi örneği, bilgi yönetimi portalı. http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl_gos.php?nt=233 02.06.2013 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Girgin, M.T. (2003). *Acceptance of Mobile Data Services, An Application of Technology Acceptance Theories*, Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.
- Lai, V.S. ve Li, H. (2005), "Technology Acceptance Model For Internet Banking: An Invariance Analysis", *Information & Management*, Vol.42, 373-386.
- Lee, M. K.O., Cheung, C.M.K. ve Chen, Z. (2005), "Acceptance Of Internet-Based Medium: The Role Of Extrinsic And Intrinsic Motivation", *Information & Management*, 1-10.
- Ma, W.W., Anderson, R. ve Streith, K. O. (2005). Examining user acceptance of computer technology: an empirical study of student teachers, *Journal of Computer Assisted Learning*, Vol: 21. 387-395.
- Martinez-Torres, M.R., Toral Marin, S.I., Garcia, F.B., Vazquez, S.G., Oliva, M.A. Ve Torres, T. (2006). A Technology acceptance of e-learning tools used in practical laboratory teaching, according to the European higher education area, *Behavior and Information Technology*, 1 11.
- Peterson, C.L. ve Bond, N. (2004). "Online compared to face-to face teacher preparation for learning standarts-based planning skills." *Journal of Research on Technology in Education*, vol:36 (4), Summer, ss. 345-359.
- Ngai, E.W.T., Poon, J.K.L. ve Chan, Y.H.C. (2005), "Empirical Examination of the Adoption of WebCT Using TAM", *Computer & Education*, article in pres.
- Wu, J.H. ve Wang, S.C. (2005), "What Drives Mobile Commerce? An Empirical Evaluation Of The Revised Technology Acceptance Model", *Information & Management*, 42, 719-729.
- Yanık, S. (2004). Bilgi ve Teknoloji Devriminin Işığında Kurumsal Eğitimin Gelişimi: E- Öğrenme. *E-Öğrenme: İnsan Kaynakları Eğitiminde Stratejik*, 159-160.
- Yang, H.D, ve Yoo, Y. (2004), "It's All About Attitude: Revisiting The Technology Acceptance Model", *Decision Support Systems*, 38,19-31.

İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanımına Yönelik Öz-Yeterlik İnançları

Özcan Erkan AKGÜN*

Filiz SAĞLAM**

Özet

Bilişim teknolojileri ve bilgisayar hayatın her alanında yer almaktadır. Öğrencilerin bilgisayarı gerektiği gibi kullanabilmesi ve bilgisayar okuryazarı olması için ise resmi olarak ilkököl ve ortaokul düzeyinde seçmeli bilgisayar dersleri bulunmaktadır. Ancak ilkökölde seçmeli bilgisayar derslerinin açılmaması nedeniyle eğitim sistemi içerisinde öğrenciler bilgisayarla ilk kez ortaokul düzeyinde karşılaşmaktadır. Bilgisayarla ilgili derslerin eğitimin hangi aşamasında başlaması gerektiği belirlenmesi gereken önemli bir konudur. Bu konunun incelenmesi açısından ilkököl ve ortaokuldaki öğrencilerin bilgisayar öz-yeterliklerinin incelenmesini gerektirmektedir. Bu araştırmanın amacı ilkököl ve ortaokul öğrencilerinin bilgisayar öz-yeterlik düzeylerini belirlemek ve sınıf, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, bilgisayar ve internet bağlantısı sahibi olma, bilgisayar kullanma yılı değişkenleri açısından öz-yeterlik düzeylerini incelemektir. Araştırma İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde bulunan bir ilkököl ve ortaokulda okuyan toplam 253 öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırmada veri toplama aşamasına geçilmiş olup, sempozyumda sonuç ve öneriler ayrıntılı olarak tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: öz-yeterlik, bilgisayar, ilkököl, ortaokul.

Primary and Secondary School Students' Usage of Computer Self-Efficacy Beliefs

Abstract

Information technology and computer play an important role in our life. In the schools there are optional computer lessons for primary school and secondary school students. The aims of these lessons are using computer correctly and being computer literate students. However, optional computer lessons are not opened in the primary school. Therefore students experience the computer for the first time in the secondary school. It is important to determine in which education section computer lessons can be learnt. For this issue, it is necessary to investigate the self-efficacy of the primary school and secondary school students. The aims of this research are finding the self-efficacy of the primary and secondary school students and investigating the self-efficacy from the point of classroom, gender, educational background of their parents, having a computer and Internet, the year of using computer. This investigation involves 253 students who are the students of a primary and secondary school in Beyoğlu in Istanbul. In the research, data acquisition stage is completed and results and recommends are discussed extensively in the symposium.

Key Words: self-efficacy, computer, primary school, secondary school.

1. Giriş

Kişinin kendi hakkındaki düşüncesi davranışlarını etkiler. Örneğin öğrenmek istediğimiz bir etkinlik karşısında göstermiş olduğumuz çaba, kendimize duyduğumuz güven, kendimize olan inancımız öğrenmeyi istediğimiz etkinliği ortaya koymanın önemli unsurlarıdır (Akgün,2008).

Bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımını etkileyen önemli değişkenler; bilgi ve iletişim teknolojileri öz yeterliği (Algan, 2006, Aşkar & Umay, 2001; Hasan & Ali, 2006; Demir, 2005; Işıksal & Aşkar, 2003) ve bilgisayar tutumu (Deniz, 2000, Hashim & Mustapha, 2004) olarak ifade edilmektedir. Öz-yeterlik

kavramı farklı yayınlarda öz- yeterlik algısı, inancı ya da yargısı olarak ifade edilmektedir (Aşkar, Umay, 2001). "Bu kuramı geliştiren Bandura, bireylerin davranışlarını etkileyen sosyo-psikolojik bir etmen olarak kavramı ele alırken öz-yeterlik inançları terimini (Bandura,1997) bu etmenin ölçülmesiyle ilgili durumlarda ise algılanan öz-yeterlik inançları (Bandura,1997) ya da öz-yeterlik algısı terimleri kullanmaktadır" (Bandura, 2006; Akt: Akgün, 2008). Literatürde yer alan diğer öz-yeterlik tanımlarına bakacak olursak;

Öz-yeterlilik, sosyal bilişsel kuramın temel kavramı olup kişinin kendinin farkında olmasıdır. Bireyin yapması gereken performans ile kendi kapasitesini karşılaştırıp duruma göre harekete geçmesidir. Öz-yeterlilik, bireyin karşılaşmış olduğu güçlüklerde nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki inancı, kısaca kişinin kendini bilmesidir (Korkmaz, 2002, Aktaran; Baltacı, 2008).

*Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Sakarya/Türkiye, ozcanakgun@gmail.com

**MEB, Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, İstanbul/Türkiye, saglam.filiz@gmail.com

Öz-yeterlik algısı, öğrencilerin davranışlarını göstermede ve motivasyonlarını yüksek tutmada önemli rol oynamaktadır. Bireyin edindiği ve zor durumlarda kullanacağı duygusal performansını kontrol edebilme kabiliyetidir (Sezer, İlgör, Özpolat, Sezer, 2006).

Öz yeterlik, bireylerin kendileri için bir amaç belirlemelerini, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba göstereceklerini, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları zorluklara ne kadar süre dayanabileceklerini ve başarısızlık yaşarlarsa, bu başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir (Akkoyunlu, Orhan, Umay, 2005).

Bandura'nın, öz-yeterlik algısının bireyin etkinliklerinin seçimini, güçlükler karşısındaki sebatını, çabalarının düzeyini, performansını etkilediği konusundaki görüşü birçok araştırmaya konu olmuştur. Araştırma sonuçları Bandura'yı doğrulamakta, bir durumla ilgili öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdiklerini, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmediklerini, ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermektedir (Aşkar, Umay, 2001; Akgün, 2008).

Gawith (1995) kişinin herhangi bir işi yapabilecek beceriye sahip olmasına rağmen bunu yapabileceği konusunda özgüveni yoksa yapamayabileceğini belirtmektedir. Bandura, kişilerin becerilerini etkin şekilde kullanabilmeleri için önce kendilerini bu alanda güvenli hissetmeleri gerektiğinin altını çizmektedir (Akkoyunlu, Kurbanoglu, 2004).

Öz-Yeterlik Nasıl Oluşur ve Kaynakları Nelerdir?

Bireyin öz-yeterlilik durumu iki şekilde ortaya çıkmaktadır:

Birey, davranışın kendi kapasitesinin üzerinde olduğuna inanırsa o davranışı yapma eğilimi azalır, birey göstereceği davranışı yapabileceğine inanırsa o davranışı yapma eğilimi artar (Korkmaz, 2002, Aktaran; Tutkun, Özdemir, 2012).

Öz-yeterlik inancının geçmiş deneyimler (başarı veya başarısızlık), gözleme dayalı deneyimler (başkalarının başarı ve başarısızlıklarına tanık olma), ikna süreci (aile, arkadaş grubu, meslektaşlar tarafından), duyuşsal deneyim (heyecan, korku vb. yoğun duygular yaşama) gibi faktörler tarafından belirlendiği belirtilmektedir (Cassidy, Eachus, 2001, Aktaran; Orhan, Akkoyunlu, 2003).

1. Geçmiş Deneyimler

Geçmiş deneyimler öz-yeterlik inançlarının oluşmasında en etkili kaynaktır. Geçmiş deneyimlere doğrudan deneyimler, etkin doğrudan deneyimler de denmektedir. Bunun nedeni bireyin süreç içinde bizzat olması kendi yaşantılarının olmasıdır. Birey yaşantıları sonucu başarılı ve başarısız olduğu durumlarda öz-yeterlik inancı geliştirir. Başarılı deneyimler kişinin yapabilme inancını güçlendirir-

ken, başarısız deneyimler kişinin başarım inancını zayıflatacak ve olumsuz öz-yeterlik inancı oluşturmaktadır (Schunk, 2004, Aktaran; Akgün, 2008).

Dolaylı Gözlem

Öz-yeterlik inançları, model alınan başka bireylerin gözlemlenmesiyle elde edilen dolaylı deneyimlerden de etkilenir. Birey başkalarını model alarak onların karşılaştıkları deneyimler yoluyla da öz yeterlik inancı geliştirebilir. Kişinin model aldığı bireyin bir konuyu başarması kendisinin de başarabileceği konusunda ki inancını arttıracaktır. Model aldığı bireyin kişinin kendine benzer olması da model alma sürecini olumlu etkileyecektir. Benzerlik ne kadar çoksa, modelin öz-yeterlik inançları üzerindeki etkisi o kadar büyük olmaktadır (Bandura 1997, aktaran: Akgün, 2008).

Sözel İkna

Sözel ikna, kişinin başarıya ulaşmak için kendi gücüne inanması ve bu konuda cesaretlendirilmesidir. Olumlu ikna kişinin cesaretlenmesini ve kendisini güçlü hissetmesini sağlarken, bunun tersi bir durumda ise cesaretlerini yitirmelerine ve kişinin öz-yeterlik inancını kaybetmesine neden olabilmektedir. Sözel iknada, ikna eden kişi önemlidir. Öz-yeterlik inancının oluşumunda ve güçlendirilmesinde ikna edenin güvenilirliği ve ikna ettiği konu hakkındaki bilgisi ikna sürecini etkilemektedir (Bandura 1994, Aktaran: Baltacı, 2008).

Fiziksel ve Duygusal Durum

Bireylerin herhangi bir davranışı gerçekleştirmeleri gerektiğinde, o anki fizyolojik ve duygusal durumları, bu davranış ya da görevi gerçekleştirmeyle ilgili kendilerini yeterli görme yargılarını etkilemektedir (Bandura 1997, Aktaran: Akgün, 2008). Fizyolojik ve duyuşsal durumlar bireyin o anki vücut tepkileridir. Bireyin vücut tepkileri öz yeterlik inançlarını etkiler ve öz-yeterlik inançlarıyla ilgili bilgi verebilir. Bir durumla karşılaşan bireyin sesinin titremesi, terlemesi, yüzünün kızarması gibi tepkileri bu durumla ilgili öz-yeterlik inancının düşük olduğunu ve olayı başarma olasılığının düşük olduğunu gösterir (Schunk 2004, aktaran: Akgün, 2008).

Bilgisayar öz-yeterliği kavramı, sosyal psikoloji alanında geliştirilmiş bir kavram olan öz-yeterlik kavramının bilgisayar alanına uyarlanması ile ortaya çıkmıştır (O'Leary, 1985; Lev, 1997; Schunk, 1985, Aktaran: Güzeller, 2009).

Bilgisayara yönelik öz-yeterlik inancıyla ilgili literatürde birçok tanım bulunmaktadır.

Bilgisayar öz-yeterlik algısı, "bireyin bilgisayar kullanma konusunda kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlanmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalar, bilgisayar öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin

bilgisayara ilişkin etkinliklere katılmada daha istekli olduklarını ve bu tür çalışmalardan beklentilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu bireyler bilgisayar konusunda her hangi bir güçlükle karşılaşmalarında söz konusu güçlüklerle baş etmeleri daha kolay olmaktadır (Akkoyunlu, Orhan, 2003).

Yapılan araştırmalar, bilgisayar öz yeterlik inancı yüksek olan bireylerin bilgisayar kullanmada ve bilgisayar kullanılarak yapılan uygulamalara katılmada daha istekli olduklarını ve bilgisayar ile yapılan çalışmalarda beklenti düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu bireylerin bilgisayar öz yeterlik inançları yüksek olduğu için karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma açısından daha üretken oldukları görülmektedir (Karsten ve Roth, 1998, Aktaran: Tekerek, Ercan, Saman, Udum, 2012).

Bilgisayara ilişkin öz-yeterlik inancının yüksek olması, kişilerin bilgisayara karşı tutumunu, yaklaşımını ve bilgisayar kullanma becerisini olumlu yönde etkilemektedir. Bilgisayarın günlük hayatta ve eğitim öğretim sürecinde kullanımı her geçen gün artmaktadır. Bilişim toplumu olma sürecinde ülkenin genelini etkileyen bilişim teknolojileri bu doğrultuda öğretim açısından vazgeçilmezler arasına girmiştir (Seferoğlu ve Koçak, 2003, aktaran: Tekerek, Ercan, Saman, Udum, 2012). Bilgisayar öz-

yeterlik inançlarının bu kadar önemli olması akla ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik inancı düzeylerinin ne olduğu sorusunu getirmektedir. Özellikle araştırmanın yürütüldüğü dönemde ilkökul öğrencilerinin zaten bilgisayarı kullanmayı bildikleri ve bilgisayar derslerinin kaldırılıp kaldırılmaması, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojisi Eğitimi lisans programı mezunlarının öğretmen olarak atanıp atanmayacağı gibi sorunlar gündemi meşgul ettiğinden ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin kendilerini yeterli görme düzeylerinin bu tartışmalara katkı getirebileceği düşünülmektedir.

2.Yöntem

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin bilgisayar kullanımına yönelik öz-yeterlik inançları ölçmek için nicel veri yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Işıksal ve Aşkar'ın 2003 yılında geliştirdiği Bilgisayar Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek İstanbul ilinde eğitim vermekte olan bir ilkökul ve ortaokuldaki 253 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin 111i kız, 142si erkektir. 180 4. Sınıf öğrencisi, 74 5. , 6. ,7. , 8.sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı bilgisayar genel bilgileri ve bilgisayar özel bilgileri olmak üzere iki faktörlüdür. Analizler SPSS V16 programıyla yapılmıştır.

3.Bulgular

Tablo 1. Genel Durum

Grupların ortalama değerleri sapma	N	ortalamaStandart
Genel bilgisayar bilgisi	253	4,06 ,75
Özel bilgisayar bilgisi	253	3,73 ,89

Öğrencilerin genel bilgisayar bilgisi ve özel bilgisayar bilgisi ortalamaları incelendiğinde genel bilgisayar bilgisi ortalama puanının 4 ve özel bilgisayar bilgisi ortalama puanının 3,74 olduğu görülmüştür. Ölçek minimum değeri 1 maksimum değeri 5tir.

Öğrencilerin düzeyinin ölçek orta değeri 3'ün üstünde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin genel bilgisayar bilgisi puanlarının asıl amaca yönelik olarak bilgisayar kullanma ile ilgili özel bilgisayar bilgisine göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 2. Genel Bilgisayar Bilgisi Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	sd	t	p
Kadın	111	24,10	251	,832	,406
Erkek	142	24,58			

Öğrencilerin genel bilgisayar bilgisi puanlarına bakıldığında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Önceki yıllarda yapılan bazı araştırma sonuçlarının erkekle lehine

olmasına rağmen bu araştırmada anlamlı bir farklılık görülmemesi akla kızlar ve erkekler arasındaki farkın kapandığını akla getirmektedir.

Tablo 3: Özel Bilgisayar Bilgisi Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	sd	t	p
Kadın	111	14,80	251	,578	,564
Erkek	142	15,06			

Öğrencilerin özel bilgisayar bilgisi puanlarına bakıldığında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Önceki yıllarda yapılan

bazı araştırma sonuçlarının erkekle lehine olmasına rağmen bu çalışmada anlamlı bir farklılık görülmemesi akla kızlar ve erkekler arasındaki farkın kapandığını akla getirmektedir.

Tablo 4. Genel Bilgisayar Bilgisi Puanlarının Sınıfa Göre T-Testi Sonuçları

Sınıf	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Dördüncü Sınıf	180	24,08	4,84	251	1,59	,113
Beşinci sınıf ve üstü	73	25,08	3,51			

Öğrencilerin genel bilgisayar bilgisi puanlarına bakıldığında 4. sınıf öğrencileri ve 5. ,6. ,7. ,8. sınıf

öğrencileri arasında anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablo 5. Özel Bilgisayar Bilgisi Puanlarının Sınıfa Göre T-Testi Sonuçları

Sınıf	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Dördüncü Sınıf	180	14,70	3,71	251	1,74	,082
Beşinci sınıf ve üstü	73	15,56	3,10			

Öğrencilerin özel bilgisayar bilgisi puanlarına bakıldığında 4. sınıf öğrencileri ve 5. ,6. ,7. ,8. sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Bu durum artık çocukların çok erken yaşlarda bilgisayarla tanışmasından kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte deneyime bağlı olarak öz-yeterlik

inançlarının gelişmesi beklendiğinden bu bulgu şaşırtıcı bir bulgudur. İleride yapılacak çalışmalarda öğrencilerin okudukları sınıflara göre bilgisayarla ilgili kazandıkları deneyimlerin düzeyi ve bunların öz-yeterlik inançlarına katkısı incelenebilir.

Tablo 6. Genel Bilgisayar Bilgisi Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Anne Eğitimi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İlkokul	123	24,27	4,59	238	,718	,474
Ortaokul ve üstü	117	24,69	4,37			

Öğrencilerin genel bilgisayar bilgisi puanlarına bakıldığında anne eğitim durumu ilkokul ve ortaokul ve üstü olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmemektedir.

Öğrencilerin genel bilgisayar bilgisi puanlarına bakıldığında anne eğitim durumu ilkokul ve ortaokul ve üstü olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablo 7. Özel Bilgisayar Bilgisi Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Anne Eğitimi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İlkokul	123	14,55	3,67	238	2,098	,037
Ortaokul ve üstü	117	15,50	3,33			

Öğrencilerin özel bilgisayar bilgisi puanlarına bakıldığında p değerinin 0,05 den küçük olduğu annessi ortaokul ve üstü mezunu olan öğrencilerin annesi

ilkokul mezunu olan öğrencilere arasında anlamlı farklılık görülmektedir.

Tablo 8. Genel Bilgisayar Bilgisi Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	33,817	3	11,272	,549	,649
Gruplarıçi	4784,968	233	20,536		
Toplam	4818,785	236			

Öğrencilerin genel bilgisayar bilgisi puanlarına bakıldığında baba eğitim durumu için ANOVA testi

uygulanmış, öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablo 9. Özel Bilgisayar Bilgisi Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	44,964	3	14,988	1,183	,317
Gruplarıçi	2951,020	233	12,665		
Toplam	2995,983	236			

Öğrencilerin özel bilgisayar bilgisi puanlarına bakıldığında baba eğitim durumu için ANOVA testi

uygulanmış, öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablo 10. Genel Bilgisayar Bilgisi Puanlarının Evde Bilgisayar Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Evde Bilgisayar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	221	24,7692	4,06	250	3,851	,000
Hayır	31	21,5161	6,38			

Öğrencilerin genel bilgisayar bilgisi puanlarına bakıldığında evinde bilgisayar olan öğrenciler ve evinde bilgisayar olmayan öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmektedir.

Tablo 11. Özel Bilgisayar Bilgisi Puanlarının Evde Bilgisayar Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Evde Bilgisayar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	221	15,2624	3,34	250	3,824	,000
Hayır	31	12,7097	4,32			

Öğrencilerin özel bilgisayar bilgisi puanlarına bakıldığında evinde bilgisayar olan öğrenciler ve

evinde bilgisayar olmayan öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmektedir.

Tablo 12. Genel Bilgisayar Bilgisi Puanlarının Evde İnternet Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Evde İnternet	N	\bar{X}	sd	t	p
Evet	183	24,8415	251	2,686	,008
Hayır	70	23,1571			

Öğrencilerin genel bilgisayar bilgisi puanlarına bakıldığında evinde interneti olan öğrenciler ve

evinde interneti olmayan öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmektedir.

Tablo 13. Özel Bilgisayar Bilgisi Puanlarının Evde İnternet Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Evde İnternet	N	\bar{X}	sd	t	p
Evet	183	15,3607	251	3,018	,003
Hayır	70	13,8714			

Öğrencilerin özel bilgisayar bilgisi puanlarına bakıldığında evinde interneti olan öğrenciler ve evinde interneti olmayan öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Evinde internet bağlantısına

sahip öğrencilerin hem genel hem de özel öz-yeterlikleri olmayanlara göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 14. Genel Bilgisayar Bilgisi Puanlarının Bilgisayar Kullanma Süresi Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	264,611	2	132,306	7,221,001	3-1	
Gruplarıçi	4488,707	245	18,321			
Toplam	4753,319	247				

Öğrencilerin genel bilgisayar bilgisi puanlarına bakıldığında bilgisayar kullanma süresi için ANOVA testi uygulanmış üç yıldır bilgisayar kullananlar

bir yıl kullananlara göre öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmektedir.

Tablo 15. Özel Bilgisayar Bilgisi Puanlarının Bilgisayar Kullanma Süresi Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	203,280	2	101,640	8,791	,000	3-2
Gruplarıçi	2832,704	245	11,562			3-1
Toplam	3035,984	247				

Öğrencilerin özel bilgisayar bilgisi puanlarına bakıldığında bilgisayar kullanma süresi için ANOVA testi uygulanmış üç yıl kullananlar iki yıl kullanan

lara göre ve üç yıl kullananlar bir yıl kullananlara göre öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmektedir.

Tablo 16. Genel Bilgisayar Bilgisi Puanlarının Bilgisayar Kursu Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Bilgisayar Kursu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	36	25,0278		3,92	251	,935
Hayır	217	24,2673	4,60			,351

Öğrencilerin genel bilgisayar bilgisi puanlarına bakıldığında bilgisayar kursuna giden öğrenciler ve

bilgisayar kursuna gitmeyen öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmektedir.

Tablo 17. Özel Bilgisayar Bilgisi Puanlarının Bilgisayar Kursu Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Bilgisayar Kursu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	36	16,2778	2,94	251	2.438	,015
Hayır	217	14,7281	3,61			

Öğrencilerin özel bilgisayar bilgisi puanlarına bakıldığında bilgisayar kursuna giden öğrenciler ve bilgisayar kursuna gitmeyen öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre hem genel hem de özel öz-yeterlik inançları cinsiyete göre değişmemektedir. Önceki araştırma sonuçları genellikle kızlar aleyhine bir farklılık gösterirken bu araştırma sonucunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu zaman bağlı olarak kızlar ile erkekler arasında görülen farkın ortadan kalkmış olabileceğinin bir göstergesi olabilir ancak bu sonuç daha çok denekle ve farklı özellikler gösteren evrenler üzerinde başka araştırmalarla doğrulanmalıdır.

Sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmezken bununla paralel sonuç vermesi beklenen bilgisayar kullanma süresine göre anlamlı farklılık görülmektedir. Bilgisayar kullanma süresinin etkisi incelendiğinde genel bilgisayar öz-yeterliği açısından 3 yıldır bilgisayar kullananlar 1 yıl kullananlara göre; özel bilgisayar öz-yeterliği açısından ise 3 yıl

kullananlar 2 ve 3 yıl kullananlar 1 yıl kullananlara göre anlamlı olarak daha yüksek öz-yeterlik inançlarına sahiptirler. Bu bulgular evinde bilgisayarı olan ve Internet bağlantısı olan öğrencilerin ve kursa giden öğrencilerin, öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olması ile birlikte dikkate alındığında öz-yeterlik inançlarının değişimi açısından okuldan daha çok bireysel olanak ve deneyimlerin etkili olduğu söylenebilir. Ancak bilgisayarı olmayan ve kursa gitmeyen öğrencilerin olması nedeniyle okullarda bilgisayar derslerine ihtiyaç olabileceği, bu sonucun farklı bölgelerdeki öğrencilerle incelenmeye devam etmesi gerektiği söylenebilir.

Baba eğitim düzeyi öz-yeterlik inançları üzerinde etkili bulunmazken, özel bilgisayar bilgisine göre annesi ortaokul ve üstü mezunu olan öğrencilerin annesi ilkokul mezunu olan öğrencilere göre özel öz-yeterlik inançlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin velisi olarak genellikle annelerin öğrencilerle ilgilendiği dikkate alındığında annelerin eğitim düzeylerinin yüksek olması öğrencilerin bilgisayar öz-yeterliklerine olumlu yansıyor olabilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda ele alınabilir.

Kaynakça

- Akgün, Ö. E. (2008). Bilişim Teknolojileri Öğretiminde Sosyo Psikolojik Değişkenler. Ankara: Maya Akademi.
- Akkoyunlu, B. , Orhan, F. ,Umay, A.(2005). Bilgisayar Öğretmenleri İçin "Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği" Geliştirme Çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 1-8.
- Akkoyunlu, B. ,Kurbanoglu, S.(2004). Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,27, 11-20
- Akkoyunlu, B. , Orhan, F.(2003). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. TOJET, 1303-6521 volume 2 Issue 3 Article 11.
- Aşkar, P. ,Umay, A.(2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algısı Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 21,1-8.
- Baltacı, H. (2008). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Bilgisayar Tutumları İle Öz-Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Güzeller, C. O. (2011). Pisa 2009 Türkiye Örneğinde Öğrencilerin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları Ve Bilgisayar Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 12, Sayı 4,183-203.
- Işıksal, M. , Aşkar, P.(2003)İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Ve Bilgisayar Öz-yeterlik Algısı Ölçekleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,25, 109-118
- Sezer, F. , İşgör, İ.Y. ,Özpolat, R. , Sezer, M. Lise Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,13.
- Tekerek, M. , Ercan, O. ,Saman, K. (2012) , Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Öz-yeterlilikleri. Turkish Journal of Education, Volume 1 Issue 2.
- Tutkun, T. , Özdemir, M.(2012). Böte Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Ön Yeterliliklerinin Bölüm Derslerindeki Başarılarına Etkisi. The Journal Of Academic Social Science Studies, 5, 1197-1208.

Çeşitli Değişkenler Açısından 4.- 8. Sınıf Öğrencilerin Bilgisayar Oyunu Bağımlılıklarının İncelenmesi

Özcan Erkan AKGÜN*

Ahmet ELÇİÇEK**

Ulvi MAMMADOV***

Abdullah Semih AYYILDIZ****

Özet

Bilgisayar oyunları hayatımızda önemli bir eğlence aracı haline gelmiştir. Özellikle çocukları ve gençleri önemli düzeyde etkileyen aşırı bilgisayar oyunu oynama durumu bağımlılık olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmada ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar bağımlılık düzeyleri üzerinde çeşitli değişkenlerin etkileri incelenmiştir. Tarama modellerinden genel tarama modelinde yürütülen araştırmada Horzum, Ayas ve Balta (2008) tarafından geliştirilen "Çocuklar için Bilgisayar Oyunu Bağımlılığı" ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilgisayar bağımlılıklarının birçok farklı faktöre göre değişkenlik gösterdiği bulunmuştur. İleride yapılacak araştırmalarda dezavantajlı özelliklere sahip öğrencilere öncelik vermek üzere oyun bağımlılığın giderilmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar, Oyun, Bağımlılık, Oyun Bağımlılığı

Investigation of 4th and 8th Grade Students Computer Game Addiction Levels Terms of Several Variables

Abstract

Computer games has taken an important place in life. Extremely computer game playing especially affecting children and youth significantly is defined as addiction. This research examined the effects of some variables on game addiction on elementary school students. We used survey method in research and collected data with "Children's Computer Game Addiction Scale" improved by Horzum, Ayas and Balta (2008). Results of the research showed that relative addictiveness level of the students vary according to the variables. Further research including developing solutions for addictiveness especially for disadvantaged groups was needed.

Keywords: Computers, Games, Addiction, Game Addiction

1.Giriş

Bilişim çağı olarak adlandırılan günümüzde bilgi ve iletişim teknolojileri artık hayatımızın vazgeçilmezleri arasına girmiştir. Bilgi iletişim teknolojileri denildiğinde aklımıza ilk gelen araçlar bilgisayarlardır. Kısa süre önce bilgisayar kullanmayı bilmek kişinin inisiyatifinde iken bugün bu durum bir zorunluluk haline gelmiştir. Artık zorunluluk kısmı da aşılmış dijital yerli kavramı doğduğu andan itibaren teknoloji içinde gelişimini sürdüren nesil için kullanılır olmuştur.

İnal ve Çağıltay da 2005 yılında yapmış oldukları çalışmada bilgisayar sektörünün ne kadar büyük bir hızla geliştiğine dikkat çekerek sadece iş dünyası askeri ve akademik amaçlara değil eğlence sektöründe de kendisine kayda değer düzeyde yer edindiğini ifade etmişlerdir. Bilgisayarların eğlence unsuru olarak kullanılmasına bilgisayar oyunları örnek verilen çalışmada ilk geliştirilen ticari bilgisayar oyununun 1970 yılında piyasaya sürüldüğünü ve bilgisayar sistemlerinin hızlı gelişimleri ile inanılmaz mesafeler kaydettiğini belirtmişlerdir. Artık oyun ve eğlence için sadece belirli kurallar ile sınırlandırılmış sistemlerin aşıldığı oyun kavramına yüklenen anlamın değişecek yaşantımızın bir parçası olan oyunların gerçek dünyanın sanal ortama aktarılmış hâli olduğu dile getirilmiş, bu gelişmelere paralel olarak bu sanal dünyanın reel dünyanın önüne geçmeye başlaması ile oyun bağımlılığının ciddi oranda artış gösterdiği belirtilmiştir.

Diğer yandan Horzum (2011) özellikle ilköğretim ve okul öncesi dönemde oyun kavramının çocuklar için sosyal kültürel biyolojik zihinsel ve psikolojik açıdan çok fazla önem taşıdığına değinmiştir. Çocukların oyunlar oynayarak arkadaşları ile iletişim

*Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ozcanakgun@gmail.com

**Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, ahmetelcicek@hotmail.com

*** Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, ogubote@hotmail.com

**** Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, a.semihayildiz@gmail.com

kurmaları ile sosyal açıdan geliştiklerini empati kurma paylaşma ve iletişim gibi yetenekleri kazanarak psikolojik açıdan da gelişimlerini sürdürdüğüne vurgu yapmıştır. Merakını tatmin etme çabası ile etrafını tanınması ve tanımlaması belli durumlarda karar verme işlemini gerçekleştirmesi oyunlarda karşılaştıkları problemleri çözme çabası ile de zihinsel gelişimine yarar sağladığına değinmiştir. Ayrıca oyun esnasında yapılan hareketler ile çeşitli kasların kullanımı efor sarf edilmesi kalori harcanmasının da çocukların biyolojik açıdan gelişimlerinde rol oynadığına değinerek oyunları çocukların gelişimi açısından önemli araçlar olarak değerlendirmiştir.

Bilgisayarlar ile birlikte hayatımızda vazgeçilmezlerden olan internet ile gelen sosyal ağlar da sosyallik kavramının evrimleşmesine sebep olmuştur. Eskiden sosyalleşmek derken şahısların bir arada olmaları birlikte bir şeyler yapmaları için aynı ortamda bulunmaları gerekirken artık buna gerek kalmamış ve sanal ortamlarda da sosyalleşme imkânı doğmuştur.

Oyunların birçok olumlu yönlerinin yanında bazı olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Bilgisayar oyunları açısından değerlendirdiğimizde bu olumsuzluklar oyuna fazla bağlanarak realiteden kopma ve anti sosyal tutum geliştirme gibi psikolojik sıkıntıların yanında sürekli bilgisayar başında kalmaktan kaynaklanan bedensel sıkıntılar ön plana çıkmaktadır. Literatürde bu olumsuzlukların tümü bilgisayar oyun bağımlılığı olarak adlandırılmaktadır. Horzum (2011) bunu oyuncunun bir oyunu bırakamaması, sürekli olarak oyunu düşünmesi ve sürekli olarak oyunla ilgilenmesi şeklinde tanımlamaktadır.

Şahin ve Tuğrul'un (2012) yaptığı derlemeye göre bilgisayar oyun bağımlılığı son yıllarda çeşitli psikolojik problemlerle ilişkilendirilerek bilim dünyasında psikolojik bir sorun olarak ele alınmaya başlandığı belirtilmiştir. Bu derlemeye göre bilgisayar oyunlarının olumlu yönleri: Öğrenmeyi ve zekayı geliştirme, oynayanları motive etme ve eğlendirme olarak değerlendirilmiştir. Bilgisayar oyunlarının saldırgan davranışlara ve şiddete yöneltebileceği kaygı ve endişeye neden olabileceği fiziksel, psikolojik ve sosyal olumsuz etkilerinin olabileceği epilepsi nöbeti, kan dolaşımı ve kalp rahatsızlığı, sosyal izolasyon ve sosyal becerilerde gecikme ve okul çalışmalarında ihmal gibi durumları ise olumsuz sonuçlar olarak belirtilmiştir. Bu bakımdan risk grubundaki sık bilgisayar kullanan bireylerin demografik özellikleri de dikkate alınarak bilgisayar oyun bağımlılığı ilgili araştırmalara ihtiyaç duyulduğuna dikkat çekmişlerdir.

Bu araştırmada ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin cinsiyet, sınıf, sosyo ekonomik düzey, ebeveyn eğitim durumlarına, kardeş sayısına ve sosyal medya kullanma durum-

larına göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmaktadır.

1.1 Araştırmanın Problem Cümlesi

4. – 8. Sınıf öğrencilerin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeyleri nasıldır? Öğrencilerin oyun bağımlılıkları demografik özellikleri açısından değişmekte midir?

1.2Araştırmanın Alt Problemleri

Öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme durumları nasıldır?

Öğrencilerin evde bilgisayarı kullanma amaçları nasıldır?

Öğrencilerin oyun bağımlılığı düzeyleri;

Cinsiyete

Sınıflarına

Baba eğitim durumuna

Anne eğitim durumuna

Kardeş sayısına

Sosyo ekonomik düzeylerine

Sosyal medya kullanma alışkanlıklarına göre farklılık göstermekte midir?

2.Yöntem

Bu bölümde Araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi bölümleri verilmiştir.

2.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modeli türlerinden genel tarama modelinde yürütülmüştür. Genel tarama modelleri, çok sayıda elmandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır (Karasar, 1995). Araştırmanın bağımsız değişkenleri öğrencilerin cinsiyetleri, sosyal ağları kullanma durumları, ailelerinin sosyoekonomik düzeyleri, eğitim gördüğü sınıf düzeyleri, anne ve babalarının eğitim durumları ve kardeş sayısı değişkenleridir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri öğrencilerin bilgisayar oyunu bağımlılık ölçeğinin faktörlerinden alınan puanlardan oluşmaktadır.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında Sakarya ili Adapazarı ilçesinde bir ilköğretim okulunda okuyan 750 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında okuldaki 4.-8. Sınıflarda okuyan öğrencilerin tamamı olan 460 öğrencinin çalışmada yer alması hedeflenmiştir. Ölçeğin uygulandığı gün okulda herhangi bir sebeple bulunmayan öğrencileri de baz aldığımızda 417 adet öğrenciden veri toplanmıştır. Ölçeklerde eksik bilgi bulunduran ve tutarsız veri içerenleri elediğimizde çalışmamız 379 kişi üzerinden yürütülmüştür.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Horzum, Ayas ve Balta tarafından geliştirilen "Çocuklar için Bilgisayar Oyunu Bağımlılığı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek toplam 21 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapıya sahiptir (Horzum, 2008).

Ölçekte yer alan ilk faktör toplam 10 maddeden oluşmakta, "oyundan vazgeçememe" adını taşımakta ve toplam varyansın %27'sini açıklamaktadır. Bu faktörün iç tutarlılık katsayısı .83'tür.

Ölçeğin "hayalinde yaşatma" adını taşıyan ikinci faktörü dört maddeden oluşmaktadır. Toplam varyansın %6.5'ini açıklayan bu faktörün iç tutarlılık katsayısı .60'tır.

Ölçeğin üçüncü faktörü üç maddeden oluşmakta, "görevleri aksatma" adını taşımaktadır. Toplam varyansın %6'sını açıklamaktadır ve iç tutarlılık katsayısı .50'dir.

Ölçeğin, "oyunu tercih etme" adını taşıyan son faktörü dört maddeden oluşmaktadır. Toplam varyansın %5.50'sini hesaplayan faktörün iç tutarlılık katsayısı .50'dir.

21 maddelik ölçeğin tamamı ele alındığında varyansın %45'ini açıkladığı ve iç tutarlılık katsayısının .85 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin cevaplayıcıları ölçek-

ten en az 21 en fazla 105 puan alabilmektedirler. Bu maddelerin tamamı olumlu maddelerden oluşmaktadır (Horzum,2008).

2.4 Verilerin Toplanması

Okul idaresine ve okul öğretmenlerine veri toplama araçları ile ilgili gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Bu doğrultuda okulda mevcut sınıflarda derse giren öğretmenler, öğrencilere anket hakkında bilgi verip uygulama sırasında gerekli rehberliği sağlamışlardır.

2.5 Verilerin Analizi

Bulgular bölümünde adı geçen analizlerin tamamı SPSS veri analizi programının 20. sürümü kullanılarak yapılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve sınıflarına göre frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 1'de verilmiştir. Araştırma 4. sınıftan 75 kişi, 5. sınıftan 64 kişi, 6. sınıftan 91 kişi, 7. sınıftan 79 kişi ve 8. sınıftan 70 kişi ile yapılmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet ve Sınıflarına Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları.

Sınıf	Cinsiyet	F	%	Toplam
4.sınıf	Kız	46	61.3	75
	Erkek	29	38.7	
5.sınıf	Kız	38	59.3	64
	Erkek	26	40.7	
6.sınıf	Kız	46	50.5	91
	Erkek	45	49.5	
7.sınıf	Kız	39	49.3	79
	Erkek	40	50.7	
8.sınıf	Kız	35	50.0	70
	Erkek	35	50.0	

Genel Toplam

379

Öğrencilerin zamanı değerlendirirken belirtilen etkinlikleri haftalık yapma süreleri ile ilgili istatistiksel sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir. Buna göre

Öğrenciler haftalık ortalama saat olarak en çok TV izlemekte bunu sırayla kitap okumak, internete girmek ve facebook'a girmek takip etmektedir. Öğrenciler en az ise bilgisayar oyunu oynamaktalar.

Tablo 2. Çeşitli Etkinliklerin Haftalık Yapılma Süreleri.

Etkinlik	Haftalık max saat	Haftalık min saat	Haftalık ortalama Saat	Standart sapma
TV izlemek	61,00	0 Saat	8,68	8,55
Kitap okumak	50,00	0 Saat	5,54	6,74
İnternete girmek	30,00	0 Saat	4,51	5,83
Facebook'a girmek	58,00	0 Saat	4,03	7,35
Bilgisayarda oyun oynamak	35,00	0 Saat	2,86	4,50

Evde bilgisayar varsa en çok hangi amaçla kullanılıyor sorusuna ankete katılan öğrencilerin %25.52 si(97 kişi) boş bırakırken %74.48 i(282) cevap ver-

miştir. Cevap veren öğrencilerin kullanım amacına göre yüzdelik oranları Tablo 3'te verilmiştir. Buna

göre bilgisayar en çok ödev yapmak için kullanılmakta bunu sırasıyla oyun oynama, sosyal ağlar, araştırma yapma, müzik dinleme, diğer etkinlikler

ve video izleme takip etmektedir. Öğrenciler bilgisayarı en az e- okul için kullanılmaktadır.

Tablo 3. Bilgisayarın Kullanım Alanlarının Yüzdeleri Oranları.

Bilgisayarın kullanım amacı	Cevap verenlerin yüzdeleri oranları
Ödev yapma	% 36.35
Oyun oynama	% 26.58
Sosyal ağlar	% 26.11
Araştırma yapma	% 4.23
Müzik dinleme	% 2.82
Diğer	% 1.88
Video izleme	% 1.29
e- okul	% 1.05

Oyun bağımlılığın "Sınıf" değişkenine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Buna göre öğrencilerin oyundan vazgeçememe düzeyleri arasında öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F(4, 374) = 2,63, p < .05$. Başka bir deyişle öğrencilerin oyundan vazgeçememe durumları sınıf düzeylerine bağlı olarak değişmektedir. Oyundan vazgeçeme anlamlı farklılığın hangi sınıflar arası olduğunu bulmak amacı ile yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 7.sınıfların ($\bar{X} = 2,22$) oyundan vazgeçeme ortalamaları 5. sınıfların ($\bar{X} = 1,78$) oyundan vazgeçeme ortalamalarından anlamlı olarak büyük çıkmıştır. Bu bulgu 7. sınıfların "oyundan vazgeçeme" faktörü konusunda 5. sınıflara göre daha fazla oyun bağımlısı olduğunu, bu faktör kapsamında 7. sınıfların dezavantajlı olduklarını göstermektedir.

Analiz sonuçları öğrencilerin Hayalinde yaşatma düzeyleri arasında öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F(4, 374) = 6,02, p < .05$. Başka bir deyişle öğrencilerin hayalinde yaşatma durumları sınıf düzeylerine bağlı olarak değişmektedir. Hayalinde yaşatma anlamlı farklılığın hangi sınıflar arası olduğunu bulmak amacı ile yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 4.sınıfların ($\bar{X} = 2,10$) hayalinde yaşatma ortalamaları 8.sınıfların ($\bar{X} = 1,49$) hayalinde yaşatma ortalamalarından anlamlı olarak büyük çıkmıştır. Bu bulgu 4.sınıfların "Hayalinde yaşatma" faktörü konusunda 8.sınıflardan daha fazla oyun bağımlısı olduğunu, bu faktör kapsamında 4.sınıfların dezavantajlı olduklarını göstermektedir.

Analiz sonuçları öğrencilerin görevleri aksatma düzeyleri arasında öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F(4, 374) = 2,42, p < .05$. Hayalinde yaşatma anlamlı farklılığın hangi sınıflar arası olduğunu bulmak amacı ile yapılan LCD testinin sonuçlarına göre 7.sınıf ($\bar{X} = 1,28$) ve 8.sınıfların ($\bar{X} = 1,33$) ortalamaları 4.sınıfların ortalamalarından ($\bar{X} = 1,16$) anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Ayrıca 8.sınıfların ($\bar{X} = 1,33$) ortalamaları 5.sınıfların ($\bar{X} = 1,19$) ortalamalarından anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Bu bulgu 7. ve 8.sınıfların "Görevleri aksatma" faktörü konusunda 4.sınıflardan daha fazla oyun bağımlısı olduğunu göstermektedir. Ayrıca 8.sınıfların "Görevleri aksatma" faktörü konusunda 5.sınıflardan daha fazla oyun bağımsız olduğunu göstermektedir. Buna göre bu faktör kapsamında 7. ve 8.sınıfların dezavantajlı olduklarını görülmektedir.

Analiz sonuçları öğrencilerin oyunu tercih etme düzeyleri arasında öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F(4, 374) = 3,55, p < .05$. Başka bir deyişle öğrencilerin oyunu tercih etme durumları sınıf düzeylerine bağlı olarak değişmektedir. Oyunu tercih etme anlamlı farklılığın hangi sınıflar arası olduğunu bulmak amacı ile yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 4.sınıfların ($\bar{X} = 2,18$) oyunu tercih etme ortalamaları 8.sınıfların ($\bar{X} = 1,69$) oyunu tercih etme ortalamalarından anlamlı olarak büyük çıkmıştır. Bu bulgu 4.sınıfların "Oyunu tercih etme" faktörü konusunda 8. Sınıflardan daha fazla oyun bağımlısı olduğunu, bu faktör kapsamında 4.sınıfların dezavantajlı olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.Oyun Bağımlılığın “Sınıf” Değişkenine göre ANOVA Testi Sonuçları.

Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark	η^2
Oyundan geçememe	Vaz- Gruplararası	6,688	4	1,672	2,634	,034	7>5	0.027
	Grupları içi	237,451	374	,635				
	Toplam	244,139	378					
Hayalinde yaşatma	Ya- Gruplararası	13,716	4	3,429	6,023	,000	4>8	0.060
	Grupları içi	212,915	374	,569				
	Toplam	226,631	378					
Görevleri aksatma	ak- Gruplararası	1,417	4	,354	2,428	,048	7-8>4	0.025
	Grupları içi	54,564	374	,146				
	Toplam	55,980	378					
Oyunu Etme	Tercih Gruplararası	9,631	4	2,408	3,556	,007	4>8	0.036
	Grupları içi	253,201	374	,677				
	Toplam	262,832	378					

Analiz sonuçları öğrencilerin oyundan vazgeçememe düzeyleri[F(3, 357)= .205, p > .05.], hayalinde yaşatma düzeyleri[F(3, 357)= .998, p > .05.], görevleri aksatma düzeyleri[F(3, 357)= .426, p > .05.] ve oyunu tercih etme düzeyleri[F(3, 357)= 1.59, p > .05.] baba eğitim durumu bakımından incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir.

Analiz sonuçları öğrencilerin oyundan vazgeçememe düzeyleri[F(3, 349)= .716, p > .05.], hayalinde yaşatma düzeyleri[F(3, 349)= 1,25, p > .05.], görevleri aksatma düzeyleri[F(3, 349)= .489, p > .05.], oyunu tercih etme düzeyleri[F(3, 349)= .937, p > .05.] anne eğitim durumu bakımından incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Oyun bağımlılığının “Kardeş sayısı” değişkenine göre ANOVA testi sonuçları tablo 5’te verilmiştir. Buna göre öğrencilerin oyunu tercih etme düzeyleri arasında öğrencilerin kardeş sayısı bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, F(5, 374)= 2.27, p< .05. Oyunu tercih etme anlamlı farklılığın hangi sınıflar arasını olduğunu bulmak amacı ile yapılan LCD testinin sonuçlarına göre 3 kardeşi olan öğrencilerin ($\bar{X} = 2,16$) oyunu tercih etme orta-

lamaları hiç kardeşi olmayan ($\bar{X} = 1,74$), 1 kardeşi olan ($\bar{X} = 1,88$), 2 kardeşi olan ($\bar{X} = 1,94$) ve 4 kardeşi olan ($\bar{X} = 1,74$) öğrencilerin ortalamalarından anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Ayrıca 5 kardeşi olan ($\bar{X} = 2,19$) öğrencilerin oyunu tercih etme ortalamaları 4 kardeşi olan ($\bar{X} = 1,74$) öğrencilerin oyunu tercih etme ortalamalarından anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Bu bulgu 3 kardeşi olan öğrencilerin “Oyunu tercih etme” faktörü konusunda hiç kardeşi olmayan, 1 kardeşi olan, 2 kardeşi olan ve 4 kardeşi olan öğrencilerden daha fazla oyun bağımlısı olduklarını göstermektedir. Ayrıca 5 kardeşi olan öğrencilerin “Oyunu tercih etme” faktörü konusunda 4 kardeşi olan öğrencilerden daha fazla oyun bağımlısı olduğunu göstermektedir. Buna göre 3 kardeşi veya 5 ve üzeri kardeşi olan öğrenciler oyunu tercih etme faktörü kapsamında diğer öğrencilerden dezavantajlı oldukları görülmektedir.

Analiz sonuçları öğrencilerin oyundan vazgeçememe düzeyleri[F(5, 374)= .648, p > .05.], hayalinde yaşatma düzeyleri[F(5, 374)= 1.15, p > .05.], görevleri aksatma düzeyleri[F(5, 374)= .350, p > .05.] kardeş sayısı bakımından incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir.

Tablo 5.Oyun Bağımlılığının “Kardeş sayısı” Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.

Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Oyunu Tercih Etme	Gruplararası	7,758	5	1,552	2,275	,047	3>0-1-2-4	0.029
	Grupları içi	255,075	374	,682				
	Toplam	262,833	379					

Oyun bağımlılığının “Cinsiyet” değişkenine göre t-testi sonuçları tablo 6’da verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre cinsiyet ve oyundan vazgeçememe puanları arasında anlamlılık değeri incelendiğinde [t(375)=3,92, p < 0,05] anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin oyundan vazgeçememe puanları ortalamaları 1.88 iken, erkek öğrencilerin

oyundan vazgeçememe puanları ortalamaları ise 2.20 çıkmıştır. Bu bulgu erkek öğrencilerin “Oyundan vazgeçememe” faktörü konusunda kız öğrencilerden daha fazla oyun bağımlısı olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçlarına göre cinsiyet ve hayalinde yaşatma puanları arasında anlamlılık değeri incelen-

diğinde [t(375)=4.86, p < 0,05] anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin hayalinde yaşatma puanları ortalamaları 1.63 iken, erkek öğrencilerin hayalinde yaşatma puanları ortalamaları

ise 2.01 çıkmıştır. Bu bulgu erkek öğrencilerin “Hayalinde yaşatma” faktörü konusunda kız öğrencilerden daha fazla oyun bağımlısı olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçlarına göre cinsiyet ve görevleri aksatma puanları arasında anlamlılık değeri incelendiğinde [t(375)=4.62, p < 0,05] anlamlı farklılık oldu-

ğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin görevleri aksatma puanları ortalamaları 1.16 iken, erkek öğrencilerin görevleri aksatma puanları ortalamaları ise 1.34 çıkmıştır. Bu bulgu erkek öğrencilerin “Görevleri aksatma” faktörü konusunda kız öğrencilerden daha fazla oyun bağımlısı olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçlarına göre cinsiyet ve oyunu tercih etme puanları arasında anlamlılık değeri incelendiğinde [t(375)=0.94, p > 0,05] anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 6. Oyun Bağımlılığının “Cinsiyet” Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları.

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Oyundan Vazgeçememe	Kız	175	2.20	0.80	375	3.92	.000	0,039
	Erkek	202	1.88	0.76				
Hayalinde Yaşatma	Kız	175	1.63	0.82	375	4.86	.000	0,059
	Erkek	202	2.01	0.69				
Görevleri aksatma	Kız	175	1.16	0.41	375	4.62	.000	0,053
	Erkek	202	1.34	0.33				

Analiz sonuçlarına göre oyundan vazgeçememe puanları [t(374)=0.99, p > 0,05], hayalinde yaşatma puanları [t(374)=0.92, p > 0,05], görevleri aksatma puanları [t(374)=0.70, p > 0,05] ve oyunu tercih etme puanları [t(374)=0.25, p > 0,05] ile kendisine ait oda değişkeni arasında anlamlılık değeri incelendiğinde anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre oyundan vazgeçememe puanları [t(374)=0.04, p > 0,05], hayalinde yaşatma puanları [t(374)=0.54, p > 0,05], görevleri aksatma puanları [t(374)=0.21, p > 0,05] ve oyunu tercih etme puanları [t(374)=0.69, p > 0,05] ile bulaşık makinesi değişkeni arasında anlamlılık değeri incelendiğinde anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Oyun bağımlılığının “E-Posta” değişkenine göre t-testi sonuçları tablo 7’de verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre E-posta ve oyundan vazgeçememe puanları arasında anlamlılık değeri incelendiğinde [t(364)=3,36, p < 0,05] anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. E-postası olan öğrencilerin oyundan vazgeçememe puanları ortalamaları 2.16 iken, E-postası

olmayan öğrencilerin oyundan vazgeçememe puanları ortalamaları ise 1.88 çıkmıştır. Bu bulgu E-postası olan öğrencilerin “oyundan vazgeçememe” faktörü konusunda E-postası olmayan öğrencilerden daha fazla oyun bağımlısı olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçlarına göre E-posta ve görevleri aksatma puanları arasında anlamlılık değeri incelendiğinde [t(364)=2.26, p < 0,05] anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. E-postası olan öğrencilerin görevleri aksatma puanları ortalamaları 1.29 iken, E-postası olmayan görevleri aksatma puanları ortalamaları ise 1.19 çıkmıştır. Bu bulgu E-postası olan öğrencilerin “görevleri aksatma” faktörü konusunda E-postası olmayan öğrencilerden daha fazla oyun bağımlısı olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçlarına göre hayalinde yaşatma puanları [t(364)=0.53, p > 0,05] ve oyunu tercih etme puanları [t(364)=1.89, p > 0,05] ile E-posta değişkeni arasında anlamlılık değeri incelendiğinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 7. Oyun Bağımlılığının “E- posta” Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları.

Faktörler	E- posta	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Oyundan Vazgeçememe	Var	172	2,16	,84	364	3,36	,001	0,030
	Yok	194	1,88	,71				
Görevleri aksatma	Var	172	1,29	,42	364	2,26	,024	0,013
	Yok	194	1,19	,33				

Oyun bağımlılığının “Facebook” değişkenine göre t-testi sonuçları tablo 8’de verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre Facebook ve oyundan vazgeçememe puanları arasında anlamlılık değeri incelendiğinde [t(374)=3,70, p < 0,05] anlamlı farklılık olduğu tespit

edilmiştir. Facebook hesabı olan öğrencilerin oyundan vazgeçememe puanları ortalamaları 2.11 iken, Facebook hesabı olmayan öğrencilerin oyundan vazgeçememe puanları ortalamaları ise 1.77 çıkmıştır. Bu bulgu Facebook hesabı olan öğrencilerin “oyundan vazgeçememe” konusunda Facebook

hesabı olmayan öğrencilere göre daha fazla oyun bağımlısı olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre Facebook ve görevleri aksatma puanları arasında anlamlılık değeri ince

lendiğinde $[t(374)=3.03, p < 0,05]$ anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Facebook hesabı olan öğrencilerin görevleri aksatma puanları ortalamaları 1.27 iken, Facebook hesabı olmayan öğrencilerin görevleri aksatma puanları ortalamaları ise 1.15

çıkıştır. Bu bulgu Facebook hesabı olan öğrencilerin “görevleri aksatma” faktörü konusunda Facebook hesabı olmayan öğrencilerden daha fazla oyun bağımlısı olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçlarına göre hayalinde yaşatma puanları $[t(375)=0.20, p > 0,05]$ ve oyunu tercih etme puanları $[t(374)=1.35, p > 0,05]$ ile Facebook değişkeni arasında anlamlılık değeri incelendiğinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 8. Oyun Bağımlılığının “Facebook” Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları.

Faktörler	Facebook	N	\bar{X}	S	Sd	t	P	η^2
Oyundan Vaz-geçememe	Var	276	2,11	,79	374	3,70	,000	0,035
	Yok	100	1,77	,71				
Görevleri aksatma	Var	276	1,27	,40	374	3,03	,003	0,024
	Yok	100	1,15	,30				

Oyun bağımlılığının “Twitter” değişkenine göre t-testi sonuçları tablo 9’da verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre Twitter ve oyundan vazgeçememe puanları arasında anlamlılık değeri incelendiğinde $[t(368)=4.00, p < 0,05]$ anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Twitter hesabı olan öğrencilerin oyundan vazgeçememe puanları ortalamaları 2.29 iken, Twitter hesabı olmayan öğrencilerin oyundan vazgeçememe puanları ortalamaları ise 1.92 çıkmıştır. Bu bulgu Twitter hesabı olan öğrencilerin “oyundan vazgeçememe” faktörü konusunda Twitter hesabı olmayan öğrencilerden daha fazla oyun bağımlısı olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçlarına göre Twitter ve görevleri aksatma puanları arasında anlamlılık değeri incelen-

diğinde $[t(368)=2.68, p < 0,05]$ anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Twitter hesabı olan öğrencilerin görevleri aksatma puanları ortalamaları 1.34 iken, Twitter hesabı olmayan öğrencilerin görevleri aksatma puanları ortalamaları ise 1.20 çıkmıştır. Bu bulgu Twitter hesabı olan öğrencilerin “görevleri aksatma” faktörü konusunda Twitter hesabı olmayan öğrencilerden daha fazla oyun bağımlısı olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçlarına göre hayalinde yaşatma puanları $[t(368)=0.24, p > 0,05]$ ve oyunu tercih etme puanları $[t(368)=0.55, p > 0,05]$ ile Twitter değişkeni arasında anlamlılık değeri incelendiğinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 9. Oyun Bağımlılığının “Twitter” Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları.

Faktörler	Twitter	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Oyundan Vaz-geçememe	Var	96	2,29	,79	368	4,00	,000	0,041
	Yok	274	1,92	,76				
Görevleri aksatma	Var	96	1,34	,44	368	2,68	,008	0,019
	Yok	274	1,20	,35				

4. Tartışma

Bu çalışmada 4.-8. sınıf öğrencilerinin oyun bağımlılığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin boş zamanlarının çoğunu televizyon izleyerek geçirdikleri (haftalık ortalama 8,68 saat) en az da internete girerek (haftalık ortalama 4,51 saat) değerlendirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin bilgisayarları ağırlıklı olarak ödev yapmak (%36,35), Oyun oynamak (%26,58), ve sosyal ağları kullanmak (%26,11) amacıyla kullandığı ortaya çıkmıştır.

Cinsiyet açısından yapılan incelemede oyundan vazgeçememe konusunda kızların oyun bağımlılığı

düzeylerinin erkeklerden yüksek olduğu bulunmuştur. Hayalinde yaşatma ve görevlerini aksatma faktörlerinde ise erkeklerin bağımlılık düzeylerinin kızlardan yüksek olduğu bulunmuştur. Oyunu tercih etme faktöründe erkekler ve kızlar arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Horzum’a göre (2011) de; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla bağımlı olmaları bulgusu Frunk (1993), Sherry, deSouza, Greenberg ve Lachlan (2003), Onay, Tüfekçi ve Çağıltay (2005) araştırmaları ile tutarlıdır.

Öğrencilerin eğitim gördüğü sınıf düzeylerine göre incelediğimizde hayalinde yaşatma ve oyunu tercih etme faktörlerinde 4. sınıf öğrencilerinin bağımlılık

düzeylerinin 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ebeveynlerinin eğitim düzeylerine göre öğrencilerin bağımlılık düzeylerinin farklılık göstermediği bulunmuştur.

Kardeş sayısına göre sadece oyunu tercih etme faktöründe 3 kardeş olması durumunun bağımlılık düzeyinin diğer durumlardan yüksek olduğu bulunmuştur.

Sosyoekonomik düzeylerine göre öğrencilerin bağımlılık düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Yapılmış olan diğer çalışmaların çoğunda sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin bağımlılık durumları da yüksek bulunmuştur. Bu durum diğer çalışmaların yapıldığı yıllarda bilgisayar kolay erişilemeyen araçlar iken artık ekonomik durumu ne olursa olsun herkesin en azından bilgisayar oyunu bağımlısı olabilecek kadar bilgisayara erişme imkânına sahip olduğu için ortaya çıkmış bir sonuç olabilir.

Sosyal medya kullanma alışkanlıklarına göre öğrencilerin oyundan vazgeçememe ve görevlerini aksatma faktörlerinde bağımlılık düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştıkları, (kullananlar kullanmayanlara göre daha bağımlı) hayalinde yaşatma ve oyunu tercih etme faktörleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur.

5.Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen veriler ışığında Ailelerin öğrencilerin boş zamanlarını daha verimli değer-

lendirmeleri konusunda bilgilendirilmeleri ve televizyon ile bilgisayar kullanma sürelerini izlemeleri sağlanmalıdır. Oyun çağındaki öğrencilerin kendilerini fazla kaptırıp diğer görevlerini ihmal ettikleri görüldüğünden okul rehberlik hizmetlerinin bu konuda gerek öğrencileri gerek velileri zaman zaman bilgilendirmelidir. Bilgisayar artık kolay ulaşılabilir bir cihaz olduğundan doğru kullanılması şansa bırakılmamalı ve ilköğretimden itibaren müfredatta düzenli biçimde doğru bilgisayar kullanma eğitimi verilmelidir. Hiçbir zorunluluk taşımadığı halde öğrencilerin kendilerini adanarak günlerce hatta haftalarca oyuna odaklanmaları göz önüne alınırsa oyunların bağlayıcı özelliklerini keşfedecek araştırmalar yapılarak bunların eğitimde kullanılması düşünülebilir.

Öğrencinin yaşı ve tercih ettiği oyun tarzına göre öğrenme yöntemi analiz edilip daha duyarlı biçimde yönlendirilebilir. Okullardaki PDR uzmanlarının bilgisayar, oyun ve internet bağımlılığı literatürüne hâkim olması sağlanmalıdır. Sosyal medyanın yaygın biçimde kullanıldığı görüldüğünden bilinçli bir sosyal medya eğitimi verilebilir hatta her okulun her dersin kendi sosyal sayfası oluşturulabilir. Bu sayfalarda ders ve sosyal aktiviteler iç içe değerlendirilerek aktif öğrenme sağlanabilir. Bu araştırmanın kapsamı geliştirilerek farklı bölgelerde tekrar uygulanarak bulgular genellenebilir. Dezavantajlı gruplara öncelik vermek üzere bağımlılığın azaltılmasına sağlayacak çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Bayhan, V. (2011). Lise Öğrencilerinde İnternet Kullanma Alışkanlığı ve İnternet Bağımlılığı (Malatya Uygulaması). *Akademik Bilişim Konferansı*, XIII(2), s. 917-924
- Horzum, M.B., Ayas, T. ve Balta, Ö.Ç. (2008). Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği. *Türk PDR (Psikolojik Danışma ve Rehberlik) Dergisi*, III(30), s. 76-88
- Horzum, M.B. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), s. 56-68.
- İnal, Y ve Çağiltay, K.(2005). İlköğretim Öğrencilerinin bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıkları ve Oyun Tercihlerini Etkileyen Faktörler. Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları, Eğitimde Yeni Yönelimler II. Eğitimde Oyun Sempozyumu, 14 Mayıs 2005.
- Karaman, M.K., Kurtoglu, M. (2009). Öğretmen Adaylarının İnternet Bağımlılığı Hakkındaki Görüşleri. *Akademik Bilişim Konferansı*, XI(9), s. 641-650
- Karasar, N. (1995). Bilimsel Araştırma Yöntemi – Kavramlar, İlkeler, Teknikler: 7.baskı. Ankara
- Şahin, C. Tuğrul, V.M. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, IV(3), s. 115-130
- Yılmaz, M.B. (2008). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayara Yönelik Bağımlılık Gösterme Eğilimlerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *International Educational Technology Conference*, s. 617-622.

Öğretmenlerin Fatih Projesi Teknolojilerine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları

Özcan E. AKGÜN*

Bayram Ümit KOCAOĞLU**

Özet

FATİH projesi ile birlikte öğrenme öğretme süreçlerindeki teknolojik ve alt yapı olanaklarının artırılması ve öğrenmenin daha etkin ve verimli gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Bu projenin başarılı olması projenin getirdiği teknolojik olanakların sınıfa yerleştirilmesinin ötesinde öğretmen ve öğrencilerin bu teknolojileri uygun biçimde kullanmaları sürecine bağlıdır. Bu sürecin planlayıcısı, yönlendiricisi ve kolaylaştırıcısı öğretmen olmalıdır. Proje kapsamında yer alan teknolojik alt yapı ve olanakların şu anda halen tüm eğitim sisteminde sağlandığını söylemek mümkün değildir ancak sistemdeki öğretmenlerin bu teknoloji ve olanakları yeterli bir biçimde kullanmaya hazır olmaları gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin kendilerini bu teknolojileri kullanmaya yeterli görme inançları çok önemli rol oynamaktadır. Bu inanç öz-yeterlik inancı olarak adlandırılmaktadır. Araştırma sonuçları öz-yeterlik inançları daha yüksek bireylerin daha çok ve daha kararlı çalıştıklarını, iyi bir performans ortaya koyduklarını ve daha çok başarılı olduklarını göstermektedir (Akgün, 2008). Dolayısıyla FATİH projesinin başarılı olup olamaması noktasında yanıtlanması gereken önemli bir soru, öğretmenlerin FATİH projesi kapsamındaki teknolojileri kullanmaya yönelik öz-yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğudur. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin FATİH projesi teknolojilerini kullanmaya yönelik öz-yeterlik inançlarını incelemektir. Araştırma tarama türüdür. Araştırma kapsamında Kayseri ili Melikgazi ilçesinde çalışan 285 öğretmene ulaşılarak, anket yoluyla veri toplanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmayı gerçekleştiren yazarların geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaptıkları FATİH projesi teknolojileri öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin öz-yeterlik inancı algılarının çoğunluk olarak orta düzeyde olduğunu, bu algının öğretmenlerin bireysel özelliklerine göre farklılaştığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Fatih Projesi, Öğretmen, Öz-yeterlik İnançları

To Use Technologies Of Fatih Project High School Teachers' Self-Efficacy Beliefs

Abstract

The goal of this research is to analyse the teachers' belief of self- efficacy on using technologies related to Fatih project. This is a survey study. The data were collected from 285 teachers working in the town, Melikgazi- Kayseri via questionnaire. About the collecting data, The Scale of Self- efficacy in the Technologies of The Project of FATİH which was developed within the study was used. The study group is established in Kayseri technologies Melikgazi district of Fatih Project 760 teachers are working in schools. There is also a sample taken, by the researcher survey was sent to all teachers, but to participate in the study responded to the survey analysis conducted on data from 278 teachers. The study of 105 women, 173 men participated teacher. 67 participants under the age of 35 and 73 participate interval 36 to 40 years, 130 participants 41 years and over. Developed jointly by the researcher and advisor to collect the data, the reliability and validity of self-efficacy scale was used to run the Fatih project technologies. Scale consists of 39 items grouped under a single factor to determine the internal consistency reliability coefficients were .98 Cronbach alpha value. This value can be qualified as the scale shows a high level of security. From the corrected item-total correlations of .66 to .84 correlation values is observed. At the conclusion of the research the most of the teachers joining the workout have the medium level of self- efficacy on using the technologies of Fatih project. Moreover, the belief of self- efficacy varies enormously depending on the ages and the ranks and the faculty types of the teachers graduated from but not on the gender definitely.

Keywords: Teacher, self-efficacy, Project of Fatih

Giriş

Eğitimde teknolojik imkanların kullanılmasını sağlamak ve verimliliği artırmak amacıyla çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri sınıflarda etkileşimli teknolojileri kullanmalarında önemli bir etkiye sahiptir (Holden ve Rada, 2011). Bununla birlikte, özellikle öğretmenlerin teknoloji kullanım öz-yeterlikleri artırılırsa, sınıf ortamında teknolojiyi dersle bütünleştirmeleri için kullanımlarının da artacağını belirtilmektedir (Koh

*Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Öğretim Üyesi, ozcanakgun@gmail.com

** Yüksek lisans öğrencisi

ve Frick, 2009). Ayrıca Abbitt (2011) araştırmasında öğretmenlerin sınıfta teknoloji kullanımı ve öz-yeterlik inançları arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmalarla birlikte ülkemizde eğitimde teknoloji kullanılmasıyla ilgili Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan çeşitli projeler mevcuttur. Ülkemizde gelişen teknolojiler eğitimde kullanılmak adına çeşitli çalışmalar yapıлып, projeler ortaya konmaktadır. Eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili son 10 yıllık döneme projelerden bazıları; ThinkQuest (MEB, 2007), İntel Öğretmen Programı (MEB, 2007), Web Tabanlı İçerik Geliştirme (MEB, 2007), Dyned (MEB, 2006), Cisco Ağ Akademisi (MEB, 2007), Fatih Projesi (MEB, 2010).

Bu kapsamda son zamanlarda Milli Eğitim Bakanlığı ve Ulaştırma Bakanlığının ortak yürüttüğü (MEB,2010) Fatih Projesi, projenin uygulanması ve verimliliği açısından araştırılması gereken bir konu olmaktadır.

Ülkemizde eğitimde fırsat eşitliği sağlamak ve teknolojinin eğitim aracı olarak yaygın kullanılmasını sağlamak amacıyla uygulanmaya başlayan Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi diğer adıyla Eğitimde FATİH Projesi, çeşitli bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap etmesi düşüncesiyle tasarlanmıştır. Proje kapsamında okulöncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okulların 570.000 dersliğine LCD Panel Etkileşimli Tahta ve internet ağ altyapısı sağlamayı amaçlanmaktadır. Proje başladığında, projenin uygulanması hedeflenen eğitim kurumlarındaki derslik sayısı 570.000 olmasıyla birlikte, uygulama sürecinin uzun olması ve bu süreç içinde yeni kurum ve dersliklerin açılmasıyla sayı güncellenmektedir. Araştırma yapıldığı sırada en son verilerde toplamda 620 bin derslikte proje teknolojilerinin kurulacağı bilgisine ulaşılmıştır (MEB, 2013).

Aynı zamanda her öğretmene ve her öğrenciye tablet bilgisayar verilmesi planlanmıştır. Dersliklere kurulan BT donanımının öğrenme-öğretme sürecinde etkin kullanımını sağlamak amacıyla öğretmenlere hizmetiçi eğitimler verilmektedir. Bu süreçte öğretim programları BT destekli öğretime uyumlu hale getirilerek eğitsel e-içerikler oluşturulması planlanmaktadır. Bu kapsamda Eğitimde FATİH Projesi beş ana bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler: Donanım ve Yazılım Altyapısının Sağlanması, Eğitsel e-İçeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi, Öğretim Programlarında Etkin BT Kullanımı, Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi, Bilinçli, Güvenli, Yönetilebilir ve Ölçülebilir BT Kullanımının sağlanmasıdır (MEB,2012). Projenin hayata geçmesinde anahtar rolü öğretmenler üstlenecektir. Bu nedenle öğretmenlerin proje kapsamında yer alan teknolojileri kullanmaya yönelik öz-yeterlik inançlarının ince-

lenmesi, projenin başarısı açısından önemli bir konudur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin FATİH projesi teknolojilerini kullanmaya yönelik öz-yeterlik inançlarını incelemek ve öğretmen özelliklerine göre bu inançların farklılaşıp farklılaşmadığına bakmaktır.

Yöntem

Araştırma tarama türüdür. Tarama araştırması, belirli bir grubun belirli özelliklerini ortaya çıkarmak için verilerin toplanmasını amaçlayan araştırma türüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Araştırma kapsamında Kayseri ili Melikgazi ilçesinde çalışan 285 öğretmene ulaşılarak, anket yoluyla veri toplanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmayı gerçekleştiren yazarların geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaptıkları FATİH projesi teknolojileri öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 1 faktör altında yer alan toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Verilerin analizinde t testi ve varyans analizi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kayseri ili Melikgazi ilçesinde Fatih Projesi teknolojilerinin kurulu olduğu okullarda görev yapan 760 öğretmen oluşturmaktadır. Ayrıca bir örneklem alınmamış, tüm öğretmenlere anket ulaştırılmıştır ancak analizler araştırmaya katılmak isteyip anketi yanıtlayan 278 öğretmenden gelen veriler üzerinden yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen "Fatih Projesi Teknolojileri Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği" aracı kullanılmıştır. Ölçme aracı geliştirilirken Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Fatih Projesi kapsamında öğretmenlere verilen "Fatih Projesi-Eğitimde Teknoloji Kullanımı Kursu" hizmetiçi eğitim kılavuzu esas alınmıştır. Ayrıca araştırmacının geliştirmiş olduğu kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ölçme aracı geliştirilirken uzman görüşüne başvurulmuş, uzman görüşlerine göre uygun görülmemeyen maddeler değiştirilmiş veya ölçekten çıkartılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış, güvenilirlik için iç tutarlık katsayısı Cronbach alfa hesaplanmıştır. Cronbach alfa değerinin .98 olduğu görülmüştür. Bu değer ölçeğin yüksek düzeyde güvenli olarak nitelendirilebileceğini göstermektedir.

Düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarına bakıldığında korelasyon değerlerinin .84 ile .66 arasında olduğu görülmektedir. Bulgular birlikte değerlendirildiğinde geliştirilen ölçeğin hem geçerli hem de güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler öğretmenlerin çalıştıkları okullara giderek, formların doğrudan öğretmenlere ulaştırılması ve anketi yanıtlamayı kabul eden öğretmenlerden yanıtlanan anketlerin toplanması yolu ile toplanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi için SPSS 19 programı kullanılmıştır.

Tablo 17: Öğretmenlerin FATİH Projesinin Getirmiş Olduğu Teknolojilere Yönelik Öz-Yeterlik İnançları Puanları

	n	En Düşük	En Yüksek	\bar{x}	Ss
Öz-Yeterlik İnançları Puanları	278	39	195	154,26	28,59

Tablo 1 de görüldüğü gibi yapılan tanımlayıcı istatistik analizinde, araştırmaya 278 öğretmenin katıldığını ve bu öğretmenlerin FATİH Projesinin Getirmiş Olduğu Teknolojilere Karşı Öz-Yeterlik İnançları Puanlarının değer ortalaması 79,96, en düşük değer 39 ve en yüksek değerde 195'dir. Ölçekten elde edilen sonuçlara göre ortalama değerden bir standart sapma değeri altı düşük düzey grup, ortalama değerden bir standart sapma değeri üstü yüksek düzey grup, her iki grup arasındaki değerlere sahip öğretmenler ise orta düzey grup olarak puanlanmıştır.

Buna göre elde edilen dağılım;

Düşük düzey grup = 39 - 125,6 puan aralığı

Orta düzey grup = 125,6 - 182,8 puan aralığı

Yüksek düzey grup = 182,8 - 195 puan aralığı

Olarak belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların frekans değerlerini incelediğimizde, araştırmaya katılan 278 öğretmenden, 31 öğretmenin öz-yeterlik inanç puanları düşük düzey puan aralığında, 197 öğretmenin öz-yeterlik inancı orta düzey puan aralığında iken 50 öğretmenin öz-yeterlik inancı da

Bulgular

Araştırmada ilk soru öğretmenlerin FATİH Projesinin getirmiş olduğu teknolojilere karşı öz-yeterlik inançlarının hangi düzeyde olduğudur. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tanımlayıcı istatistiklerden elde edilen değerler Tablo 1'de verilmiştir.

yüksek puan aralığında olduğu belirlenmiştir. Sonuca göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %11,1'inin öz-yeterlik inancı düşük düzeyde, %70,9'inin öz-yeterlik inancı orta düzey puan aralığında ve % 18'inin öz-yeterlik inancı yüksek düzey puan aralığında olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuca göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, FATİH projesinin getirmiş olduğu teknolojilere karşı öz-yeterlik inançları orta düzeydedir.

1.Yaş Değişkenine İlişkin bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın alt problemlerinden birincisi öğretmenlerin sahip oldukları FATİH projesinin getirmiş olduğu teknolojilere karşı öz-yeterlik inançlarının yaşa ve kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğidir. Ankete katılanların yaş frekans değerleri Tablo 2 de gösterilmiştir.

Tablo 2'ye göre ankete katılanlardan 270 kişi yaşını belirtirken, 8 kişi yaşını belirtmemiştir. Tablo 2 incelendiğinde katılanların %24,1'i 35 yaş ve altı, %26,3'ü 36-40 yaş aralığında ve %46,8'i 41 yaş ve üstündedir.

Tablo 18: Ankete katılanların yaş frekans dağılımı

	f	%
35 altı	67	24,1
36-40	73	26,3
41 ve üstü	130	46,8
Total	270	97,1

Veriler varyans analizi ile incelendiğinde P (Sig.) değeri 0,007<0,05 çıkmaktadır, yani H_0 hipotezi reddedilir. H_0 hipotezi; değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin ya da farkın bulunmadığını öne sürer (Büyüköztürk, 2011). Buna göre gruplardan en az biri diğerinden farklıdır. Varyansların homojenliği varsayımı sağlandığından çoklu karşılaştırma tablosu için Scheffe testi seçilmiştir. Grupları karşılaştırmak için alttaki çoklu karşılaştırma tablosunu incelediğimizde; 41 yaş ve üstündeki öğretmenlerin ($\bar{x} = 149,11$) FATİH projesinin getirmiş olduğu teknolojilere karşı öz-yeterlik inançlarının 35 ve altı

($\bar{x} = 158,19$), 36-40 yaş aralığındaki ($\bar{x} = 161,02$) öğretmenlere göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte 36-40 yaş aralığındaki ($\bar{x} = 161,02$) öğretmenlerin FATİH projesinin getirmiş olduğu teknolojilere karşı öz-yeterlik inançlarının en yüksek olduğu grup olarak belirlenmiştir. Benzer bir şekilde öğretmenlerin sahip oldukları FATİH projesinin getirmiş olduğu teknolojilere karşı öz-yeterlik inançlarının kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini incelediğimizde kıdem ile yaş değişkeninin FATİH projesinin getirmiş olduğu teknolojilere karşı öz-yeterlik inançlarının paralel olduğu görülmektedir.

2.Cinsiyet Değişkenine İlişkin bulgu ve Yorumlar

Ankete katılanların 105 kişi kadın, 173 kişide erkektir. Öğretmenlerin sahip oldukları FATİH projesinin getirmiş olduğu teknolojilere karşı öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için t-testi ile elde edilen analiz sonuçlarına göre ($t=1,21$, $p>0,05$) cinsiyet ile FATİH projesinin getirmiş olduğu teknolojilere karşı öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark yoktur.

3.Fakülte Türü Değişkenine İlişkin bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın alt problemlerinden birisi öğretmenlerin sahip oldukları FATİH projesinin getirmiş olduğu teknolojilere karşı öz-yeterlik inançlarının mezun oldukları fakülte türüne göre farklılık gösterip göstermediğidir.

Tablo 19: Araştırmaya Katılanların Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Puan Ortalamaları

	f	Puan Ortalaması
Eğitim F.	56	161,8351
Fen Ed. F.	73	155,9103
Diğer	28	145,9730
Total	157	156,2513

Toplamda 157 kişi mezun olduğu fakülte türünü belirtmiştir. Bunlar arasından 56 kişi eğitim fakültesi mezunu, 73 kişi fen edebiyat fakültesi mezunu iken 28 kişinin mezuniyeti farklıdır. Mezun oldukla

rı fakülte türünü belirten öğretmenlerin FATİH projesinin getirmiş olduğu teknolojilere karşı öz-yeterlik inanç düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelediğimizde;

Tablo 20: Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkeni Grup Varyansları Homojenliği

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,775	2	154	,173

Çizelgeye göre p değeri (Sig.) 0,05 ten büyük olduğu için, H_0 hipotezi kabul edilir. Grup varyansları homojendir. Varyansların homojenliği varsayımı altında elde edilen Anova tablosunda P (Sig.) değeri $0,041 < 0,05$ olduğundan dolayı, H_0 hipotezi reddedilir. Varyansların homojenliği varsayımı sağlandığından çoklu karşılaştırma tablosu için Scheffe testi

seçilmiştir. Grupları karşılaştırmak için alttaki çoklu karşılaştırma tablosunu incelediğimizde, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, fen edebiyat ve diğer fakülte türü mezunlarına göre FATİH projesinin getirmiş olduğu teknolojilere karşı öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmektedir.

Tablo 21: Fakülte Türü Değişkenine Göre Scheffe Testi Verileri

		Subset for alpha = 0.05	
Fakülte Türü	N	1	2
diğer	28	145,9730	
fendeb	73	155,9103	155,9103
egitim	56		161,8351
Sig.		,221	,583

4.FATİH Projesi Teknoloji Kullanım Kursu Değişkenine İlişkin bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın alt problemlerinden biride öğretmenlerin sahip oldukları FATİH projesinin getirmiş olduğu teknolojilere karşı öz-yeterlik inançlarının FATİH Projesi Teknoloji Kullanım Kurs durumuna göre farklılık gösterip göstermediğidir. Öğretmenle-

rin Fatih projesi teknoloji kullanımı hizmetiçi eğitim kursuna katılıp katılmadığını, kursa katılanların kursu ne derece yeterli bulduğunu ve bu sonucun sahip oldukları FATİH projesinin getirmiş olduğu teknolojilere karşı öz-yeterlik inançlarını nasıl etkilediğini incelediğimizde;

Tablo 22: Araştırmaya katılanların Fatih Projesi Teknoloji kullanım kursu katılım durumları

	N	Mean
Katıldım	264	155,2315
Katılmadım	12	134,6921
Total	276	154,3385

Tabloya göre Fatih Projesi Teknoloji kullanım kursuna katılanların sayısı 264 iken katılmayanların

sayısı 12'dir. Öğretmenlerin çok azı yer değiştirme gibi çeşitli nedenlerden dolayı kursa katılamamıştır. Kursa katılanların ve katılmayanların sayısı normal dağılım göstermediğinden dolayı varyans analizi yapılmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere Fatih Projesi Teknoloji kullanımı kursunu alıp almadıklarının yanında bu kursu alanların kursu yeterli bulup bulmadıklarına ilişkin yanıtlarını incelediğimizde; araştırmaya katılanlardan 263 kişi bu soruyu cevaplamış ve 134 kişi verilen kursu yeterli bulurken, 120 kişi kısmen yeterli yanıtını vermiştir. 9 kişi ise verilen kursu yetersiz bulmuştur. Kursa katılanların çok azının kursu yetersiz bulması öğretmenlerin Fatih Projesi Teknoloji kullanımı kursundan memnun olduklarını göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu Fatih Projesi teknolojilerini kullanma öz-yeterlik düzeyleri orta seviyededir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Fatih Projesi teknolojilerini kullanma öz-yeterlik inanç düzeylerinin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerde daha yüksek olduğu,

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Fatih Projesi teknolojilerini kullanma öz-yeterlik inanç düzeylerinin 41 yaş ve üzeri öğretmenlerde diğer yaş gruplarına göre düşük olduğu,

Araştırmaya katılan öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Fatih Projesi teknoloji kullanım amacıyla verilen hizmetiçi eğitimin yeterli olduğunu düşündükleri,

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Fatih Projesi teknolojilerini kullanma öz-yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı sonuçları elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular dikkate alınarak uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler getirilebilir;

Öğretmenlerin Fatih Projesi teknolojilerini kullanma öz-yeterlik inanç düzeylerini yükseltmek için daha fazla içerik sağlamak ve içeriğin daha verimli nasıl kullanılabilceği konusunda hizmetiçi eğitimler verilebilir. Bu hizmetiçi eğitimler öncesi öğretmen yeterlikleri ve gereksinimleri belirlenerek buna uygun eğitimler verilmeli eğitime öncelikle daha çok gereksinim duyan öğretmenler alınmalıdır.

Fatih Projesi teknolojilerini derste kullanımının öğrenci tarafında kalıcılığı araştırılabilir.

Yaşı ve kıdemi yüksek olan öğretmenlerin Fatih Projesi teknolojilerini kullanma öz-yeterlik düzeylerinin düşük olması sebebiyle bu gruptaki öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerini artıracak çözüm yolları aranmalıdır.

Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının eğitim teknolojilerini kullanım öz-yeterlikleri araştırılabilir.

Eğitim fakültesindeki eğitimcilerin derslerde eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri araştırılabilir.

Kaynaklar

- Abbitt, J.T. (2011), An Investigation of the Relationship between Self-Efficacy Beliefs about Technology Integration and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) among Preservice Teachers, *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, Vol 27 No 4
- Akgün, Ö. E. (2008). Bilgisayar Öz-Yeterlik Algısı. D. Deryakulu (Ed.), *Bilişim Teknolojileri Eğitiminde Sosyo-Psikolojik Değişkenler (1-32)*. Ankara: Maya Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011), *Sosyal Bilimler İçin veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem akademi
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E.K. Akgün, Ö.E. Karadeniz Ş. Demirel, F. (2010). *Bilisel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara
- Holden, H. Rada, R. (2011), Understanding the Influence of Perceived Usability and Technology Self-Efficacy on Teachers' Technology Acceptance, *Journal of Research on Technology in Education*, Vol. 43 No 4
- Koh, H.L. Frick, T.W. (2009), Instructor And Student Classroom Interactions During Technology Skills Instruction For Facilitating Preservice Teachers' Computer Self-Efficacy, *J. Educational Computing Research*, Vol. 40(2) 211-228, 2009
- MEB, 2006, Milli Eğitim bakanlığı ile Sanko Holding A.Ş. ve FuturePrints Bilgisayar Sanayi ve Ticaret A.Ş. arasında imzalanan 26.04.2006 tarihli protokol,
- MEB, 2006, Milli Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Bilişim Vakfı arasında 19.09.2006 tarihinde imzalanan işbirliği protokolü
- MEB, 2007, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 11/10/2007 tarih ve 25845 sayılı yazısı
- MEB, 2007, MEB ile Oracle Eğitim Vakfı arasında 01.03.2007 tarihinde imzalanan protokol,
- MEB, 2007, Milli Eğitim Bakanlığının 06.12.2007 tarih ve 12245 sayılı yazısı,
- MEB, 2008, Milli Eğitim Bakanlığının 12.11.2008 tarih ve ETG/202013 sayılı yazısı
- MEB, 2009, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 06.04.2009 tarih ve 6400 sayılı yazısı,
- MEB, 2009, İlköğretim Genel Müdürlüğünün 2009/37 sayılı "Proje ve Performans Görevleri" konulu genelgesi,
- MEB, 2009, Milli Eğitim Bakanlığının 2009/07 Sayılı Genelgesi

MEB, 2010, <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/index.php> adresinden 20/04/2013 tarihinde ulaşılmıştır.
MEB, 2012, <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/index.php> adresinden 20/04/2013 tarihinde ulaşılmıştır.
MEB, 2013, <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/index.php> adresinden 20/04/2013 tarihinde ulaşılmıştır.